

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Účinnost metody tvůrčího psaní na rozvoj řečové dovednosti psaní v češtině
jako cizím/druhém jazyku

The Effectiveness of the Creative Writing Method to Develop Writing Skills
in Czech as Foreign/Second Language

PhDr. Zuzana Stárková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

Rok odevzdání 2017

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Účinnost metody tvůrčího psaní na rozvoj řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji své školitelce, paní doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za odborné vedení a podporu při řešení zde předloženého výzkumu a psaní disertační práce. Děkuji své kolegyni, Mgr. Marii Boccou Kestřánkové, Ph.D., za inspiraci při vytváření metodologie akčního výzkumu a za testologické rady. Poděkování také patří celému kolektivu Katedry českého jazyka PedF UK za podnětné prostředí, v němž práce vznikala.

ABSTRAKT

Předložená disertační práce se zabývá rozvojem řečové dovednosti psaní u studentů češtiny jako cizího/druhého jazyka úrovně A2 až B2. Věnuje se otázce, zda může mít tvůrčí psaní pozitivní vliv na lingvistickou a diskursní kompetenci při osvojování tohoto cílového jazyka ve srovnání s klasickými postupy. Pro tento účel byla provedena sonda – jednosemestrální akční výzkum kvalitativního charakteru, která byla zasazena do kontextu tendencí v novodobém výzkumu psaní. Výzkumný vzorek sestával z 30 vysokoškolských respondentů. Ti byli rozděleni do dvou experimentálních a kontrolních skupin s ohledem na maximální srovnatelnost v jazykové úrovni, v sociolingvistických parametrech, zadaných žánrech, tématech i počtu výukových hodin. U experimentálních skupin byla rozvíjena dovednost psaní metodou psaní tvůrčího, u kontrolních skupin klasickými postupy.

Po semestrálním působení dvěma různými metodami došlo u experimentální skupiny I a kontrolní skupiny I, které byly na jazykové úrovni B1/B2, ke srovnatelnému zvýšení sledovaných kompetencí. Lze tedy konstatovat, že metoda tvůrčího psaní může v daných kompetencích kladně ovlivnit rozvoj řečové dovednosti psaní. V případě experimentální skupiny II a kontrolní skupiny II, které byly na jazykové úrovni A2/B1, nejsou výsledky jednoznačné. Respondenti obou experimentálních skupin však, na rozdíl od respondentů skupin kontrolních, projeví v závěru experimentu vyšší formulační jistotu.

KLÍČOVÁ SLOVA

akční výzkum; čeština jako cizí/druhý jazyk; didaktika psaní; diskursní kompetence; jazyková úroveň A2 – B2 podle Společného evropského referenčního rámce; lingvistická kompetence; modely psaní; řečová dovednost psaní; tvůrčí psaní

ABSTRACT

This dissertation concentrates on the development of writing skills in learners of Czech as a foreign/second language at A2–B2 levels. It aims to determine whether creative writing has positive influence on linguistic and discursive competence in acquiring Czech, as opposed to classic approaches. For these purposes, a probe was conducted in form of a one-semester qualitative action research. The sample consisted of 30 non-native University respondents. They were divided into two experimental and two control groups – with upmost regard to their comparability in terms of language levels, socio-linguistic parameters, the genres and topics assigned, as well as the number of lessons taught. In experimental groups, the writing skills was developed by the method of creative writing while the control groups were taught by means of traditional approach.

After the semester, in case of experimental group I and control group I (at levels B1/B2), comparable increase in competences took place, therefore it can be concluded that the creative writing method may influence the development of the writing skills positively. In case of experimental group II and control group II (at levels A2/B1), the results are ambiguous. Nevertheless, the experimental groups' respondents had higher sureness in drafting.

KEYWORDS

action research; creative writing; Czech as a foreign/second language; didactics of writing; discursive competence; language level A2 – B2 according to the Common European Framework of Reference; linguistic competence; writing models; writing skills

OBSAH

1	ÚVOD.....	1
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	4
2.1	Teorie a výzkum psaní od pol. 20. stol. do současnosti	4
2.1.1	Výzkum psaní s ohledem na proměny teorií výuky cizího/druhého jazyka.....	5
2.1.2	Rysy současného výzkumu psaní v západním světě	10
2.1.3	Modely psaní	11
2.1.4	Procesně orientovaná didaktika psaní.....	25
2.1.5	Kulturní podmíněnost psaní v cizím/druhém jazyku	29
2.2	Didaktika psaní v domácí tradici od pol. 20. stol. do současnosti.....	31
2.2.1	Etapy proměn v teorii a výuce slohu po jednotlivých dekadách.....	32
2.2.2	Porovnání českého a zahraničního přístupu k psaní	38
2.3	Česká didaktika psaní v cizím/druhém jazyku	39
2.3.1	Klasické postupy nácviku a rozvoje psaní v cizím/druhém jazyku.....	39
2.3.2	Srovnání přístupů k psaní v českých didaktikách mateřského a cizího jazyka	42
2.4	Problematika psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku ve světle současných periodik	43
2.5	Metoda tvůrčího psaní v cizojazyčné výuce.....	45
2.5.1	Vymezení pojmu kreativity, metody tvůrčího psaní a její historie	45
2.5.2	Výzkumy tvůrčího psaní v cizím/druhém jazyku	54
2.6	Diskuse – psaní funkční versus tvůrčí, normativní versus volné	58
2.7	Dovednost psaní podle Rámce (úrovně A2 – B2)	62
2.8	Lingvistická a diskursní kompetence podle Rámce (úrovně A2 – B2)	62
2.9	Pojetí cizího a druhého jazyka v této práci.....	65
3	METODOLOGIE VÝZKUMU	66
4	PRAKTICKÁ ČÁST	71
4.1	Akční výzkum.....	71
4.2	Popis výzkumného vzorku – kontrolní a experimentální skupiny I a II	72

4.3	Vstupní test.....	77
4.4	Závěrečný test	79
4.5	Vstupní a závěrečná písemná práce	79
4.6	Průběh výuky ve sledovaných skupinách	79
4.7	Výsledky šetření.....	80
4.7.1	Vyhodnocení vstupního a závěrečného testu	80
4.7.2	Vyhodnocení gramatické kompetence	85
4.7.3	Vyhodnocení lexikální a ortografické kompetence.....	86
4.7.4	Vyhodnocení diskursní kompetence	104
5	ZÁVĚRY.....	116
6	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	121
6.1	Primární literatura	121
6.2	Sekundární literatura	134
7	SEZNAM PŘÍLOH.....	139
7.1	Příloha 1 – Vstupní test	139
7.2	Příloha 2 – Závěrečný test.....	143
7.3	Příloha 3 – Soupis lexémů jednotlivých respondentů ve vstupních a závěrečných pracích	147
7.4	Příloha 4 – Vstupní a závěrečné práce respondentů	214

1 Úvod

Tématem této disertační práce je rozvoj řečové dovednosti psaní u vysokoškolských studentů češtiny jako cizího/druhého jazyka na jazykové úrovni A2 až B2. Výzkum, který práce předkládá, byl inspirován skutečností, že se odborná lingvodidaktická literatura o českém jazyku jako jazyku cizím/druhém rozvoji této dovednosti příliš nevěnuje.

V současné výuce češtiny pro cizince, v moderních učebnicích jim určených a ve Společném evropském referenčním rámci (dále Rámci), který pro obor představuje důležitý dokument a z něhož většina takových učebnic vychází, se dává přednost komunikační metodě před ostatními vyučovacími metodami. V této metodě jsou všechny řečové dovednosti, čili čtení, psaní, poslech a mluvení, považovány za rovnocenné. Přesto bývá v učebnicích nácvik psaní odsouván – a v praktické výuce pak záleží na rozhodnutí vyučujících, jak s nácvikem a rozvojem dané řečové dovednosti zacházejí. I zastoupení cvičení, která by psaní rozvíjela, bývá v učebnicích nedostatečné. Vyučující se v daném oboru mohou opírat zatím o kapitoly či skripta (např. Hrdlička, 2002, 2010; Škodová, 2012), komplexní příručka oborové didaktiky včetně didaktiky psaní zatím neexistuje. Referenční popisy českého jazyka jako cizího, vycházející z Rámce, navíc nemají výrazný lingvodidaktický ráz, spíše uvádějí cíle výuky než jak jich dosáhnout (Hrdlička, 2010, s. 16pp). Totéž lze říci o popisu českého jazyka jako druhého, který je relativně krátce k dispozici pro nejnižší úroveň ovládnutí češtiny, a to jen pro specifický okruh adresátů – pro žadatele o trvalý pobyt v ČR (Cvejnová a kol., 2014; v upraveném vydání Cvejnová a kol., 2016). Pokud si tedy učitelé přejí systematicky nacvičovat tuto řečovou dovednost, musejí se opírat o didaktiky cizích jazyků. Příručky, které vznikly v novější době v českém prostředí, napsali například Krámský – Studnička (1965), Beneš (1970), Hendrich a kol. (1988), Choděra (1993, 2013), Choděra – Ries (1999) či Choděra a kol. (2000). Ze jmenovaných autorů se však rozvoji sledované dovednosti nejvíce věnují Hendrich a kol. (1988, s. 236–246). Jako další alternativa teoretických východisek pro nácvik a rozvíjení řečové dovednosti psaní se nabízí domácí, česká tradice slohové a komunikační výchovy a kapitoly věnované písemnému projevu v didaktikách českého jazyka.

Se zohledněním toho, jaké opory existují pro rozvoj psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku a jaké učebnice máme k dispozici, lze konstatovat, že se v tomto oboru na psaní nahlíží jako na produkt. Toto pojetí však bylo v zahraniční didaktice psaní (v mateřském,

cizím i druhém jazyku) opuštěno již během 90. let 20. století ve prospěch procesuálního pojetí psaní (viz např. Dreyfűrst – Sennewald, 2014; Jakobs – Perrin, 2014). V českém prostředí se procesuální přístup k psaní v mateřském jazyce, který zároveň reflektoval zahraniční kognitivní výzkum a model psaní z něj vzešlý, objevuje až u Šebesty (1999, 2005). Postupy rozvoje psaní nahlízející na text jako na finální produkt jsme pro účely zde předloženého výzkumu i disertace nazvali klasickými.

Další podnět pro zkoumání rozvoje psaní nám dala zejména německá didaktika tvůrčího psaní, která se v cizojazyčné didaktice němčiny rozvíjí od 70. let 20. století a psaní koncipuje jako cyklický proces. Tuto metodu nácviku psaní v cizím jazyku jsme využili jako variantu ke klasickým postupům a nazvali jsme ji alternativní. Zajímalo nás srovnání, jak účinné jsou klasické a alternativní postupy pro rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku. S metodou tvůrčího psaní ve výuce cizího jazyka se autorka disertace poprvé setkala právě prostřednictvím německé didaktiky, a proto je zde této didaktice věnováno více prostoru.

Vlivem nedostatečných opor v didaktice psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku jsme provedli rozsáhlé rešerše v českých odborných časopisech či sbornících, které se věnují výhradně, částečně či příležitostně lingvodidaktickým aspektům daného oboru, nebo obecně jazyka cizího, a hledali jsme studie zaměřené na dovednost psaní. Jednalo se o tato periodika: *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*, *Nová čeština doma a ve světě*, *Český jazyk a literatura*, *Didaktické studie*, *Studie z aplikované lingvistiky*, popularizační *Krajiny češtiny*, dále o sborníkové řady *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*, *Čeština jako cizí jazyk X.: materiály z x. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku* a doplňkově o další tituly. V nich jsme se zaměřili na příspěvky od 90. let do současnosti (přičemž některé z uvedených periodik vycházejí až po roce 2000 či 2010), tedy od doby, kdy v českém prostoru došlo k převratným politickým změnám a v didaktice mateřského jazyka i jazyka cizího/druhého převládl komunikační zřetel.

Zajímal nás také novodobý vývoj české didaktiky orientovaný na mateřský jazyk a dovednost psaní, resp. na slohovou či komunikační výchovu (konkrétně od poloviny 20. stol.). Čerpali jsme především z příruček Čechové, Hausera, Hubáčka, Styblíka, Svobody a Šebesty. Hledali jsme, zda v této oblasti existují paralely mezi českou a zahraniční tradicí. Hodlali jsme si tak vytvořit plastickou představu o vývoji uvažování v oblasti rozvoje

dovednosti psaní u nás i ve světě (zejména světě západním) a náš výzkum do něj zasadit. Tomuto přehledu tendencí je věnována kapitola druhá.

Ve třetí kapitole je popsána metodologie našeho výzkumu a kapitola čtvrtá detailně seznamuje s jeho průběhem a dosaženými výsledky. V páté kapitole jsou uvedeny závěry výzkumu s ohledem na výsledky ve stávající odborné literatuře. V šesté části je podán přehled primárních a sekundárních zdrojů, s nimiž jsme pracovali, a poslední, sedmá část, sestává z příloh: z výzkumných nástrojů zadaných respondentům (z podoby vstupního a závěrečného testu), ze soupisů lexémů jednotlivých respondentů vytvořených na základě jejich písemných prací a z přepisu písemných prací vybraných respondentů.

2 Teoretická část

V této části je podán přehled tendencí v novodobém zahraničním výzkumu psaní, který se týkal jak mateřského, tak i cizího či druhého jazyka.¹ Věnujeme se v ní souvislostem s teoriemi, jež výzkum ovlivňovaly a které se uplatnily i v dalších disciplínách. S ohledem na zahraniční výzkum stručně uvádíme nejzásadnější modely psaní, jež z něj vzešly, a následně charakterizujeme procesně orientovanou didaktiku psaní opírající se o jeden z těchto modelů.² Pro stejné období nastiňujeme hlavní rysy domácí didaktiky slohu v mateřském jazyce a uvádíme zpracování problematiky psaní v českých didaktikách cizích jazyků. Též věnujeme pozornost lingvodidaktickým příspěvkům k řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku, jež se objevily v českých odborných, případně i popularizačních periodikách. Jednotlivé přístupy k dovednosti psaní porovnáváme a hledáme styčné body i rozdíly. Charakterizujeme tzv. klasické postupy nácviku a rozvoje dovednosti psaní v cizím/druhém jazyku. Následně popisujeme metodu tvůrčího psaní, uvádíme její různá pojetí a také výzkumy této metody v cizím/druhém jazyce. V závěru kapitoly vymezujeme dovednost psaní pro úroveň ovládání jazyka A2 až B2, definujeme lingvistickou a diskursní kompetenci (obojí podle Rámce) a charakterizujeme pojetí cizího a druhého jazyka v této práci.

2.1 Teorie a výzkum psaní od pol. 20. stol. do současnosti

V civilizované společnosti je nutné náležitě zvládat řečovou dovednost psaní. Z této nutnosti vzešel výzkum psaní a textové produkce v reálných životních podmínkách. Jeho snahou je podat účinnou koncepci psaní – jak může být vyučováno, jak se mu lze naučit a jak se v této dovednosti zlepšit. Důležitost a stálou platnost dovednosti psaní ukazují jak nejnovější příručky, tak postupný vznik center psaní při univerzitách, ale i mezinárodní projekty zabývající se psaním z různých hledisek (s českou spoluúčastí například projekt WRILAB2, www.wrilib2.eu, či MERLIN, www.merlin-platform.eu).

¹ Termínem mateřský jazyk myslíme jazyk rodný a pro účely této práce jej ztotožňujeme s tzv. prvním jazykem, *first language* (L1). Cizí jazyk má svůj ekvivalent ve *foreign language* (FL), druhý jazyk pak v *second language* (L2). O jejich pojetí v této práci viz kap. 2.9.

² Z nich pro náš výzkum považujeme za nejdůležitější modely orientované na text jako finální produkt, protože takto je text vnímán i v klasických postupech nácviku psaní, navíc se ve výzkumu zabýváme lingvistickou analýzou textů napsaných respondenty, nikoliv dalšími proměnnými. Dále vyzdvihujeme didaktické modely procesu psaní, o něž se současná zahraniční didaktika psaní v mateřském i cizím jazyku opírá a které jsou i základem didaktiky psaní tvůrčího.

Nejaktuálnější přehled výzkumu, teorií a tendencí v oblasti psaní podávají *Handbook of Writing and Text Production*³, *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*⁴, *Journal of Writing Research*⁵, *Journal of Second Language Writing*⁶ (vycházející od 90. let 20. století čtyřikrát ročně) nebo online databáze www.writingpro.edu. Další novodobé příručky zabývající se šířeji teoriemi i empirickým výzkumem druhého jazyka, které ovlivňují trendy ve výzkumu psaní, představují např. *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*⁷, *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*⁸ nebo *Second Language Learning Theories*⁹.

2.1.1 Výzkum psaní s ohledem na proměny teorií výuky cizího/druhého jazyka

Proměny a orientace výzkumu psaní v moderní historii v západním světě souvisely s rychlým vývojem teorií výuky druhého a cizího jazyka a didaktiky psaní v těchto jazycích (Mitchell – Myles – Marsden, 2013, s. 27 a 47): v 50. a 60. letech se výzkum učení se cizímu a druhému jazyku nesl ve znamení strukturalismu a behaviorismu, v 60. letech působil vliv generativní gramatiky a v 70. letech došlo k rozvoji chybové analýzy (*error analysis*), jež přinesla pojem mezijazyk (*interlanguage*). Klíčové myšlenky pro další teorie a výzkum, jež platí dodnes, pak pocházejí z 80. let, v nichž lze konstatovat velký rozkvět kognitivní psychologie. Kognitivní přístup k učení se druhému/cizímu jazyku (*second language learning*) se věnoval obecným, implicitním mechanismům učení se, roli paměťových systémů a roli záměrného učení (tamtéž, s. 98–130). Od 90. let se přistupovalo k osvojování druhého/cizího jazyka nadále ve znamení kognitivní lingvistiky a psycholingvistiky, ve stejné době došlo i k sociálnímu obratu (*social turn*). Na stejných teoriích spočíval i výzkum osvojování druhého jazyka (*second learning acquisition*): nejprve byl opřen o formální teorii, pak o teorii kognitivní a nakonec o sociokulturní teorii osvojování druhého jazyka (Herschensohn – Young-Scholten, 2013, s. 28).

³ Jakobs – Perrin, 2014.

⁴ Dreyfürst – Sennewald, 2014.

⁵ *Journal of Writing Research*. ISSN 2294-3307.

⁶ *Journal of Second Language Writing*. ISSN 1060-3743.

⁷ Mayo – Mandago – Adrián, 2014.

⁸ Herschensohn – Young-Scholten, 2013.

⁹ Mitchell – Myles – Marsden, 2013.

Empirický výzkum procesu psaní (v mateřském, cizím i druhém jazyku) započal v 70. letech 20. století v USA a později v Evropě, byl rozrůzněný a interdisciplinární. Písemná činnost byla zkoumána z perspektivy lingvistické, pedagogické, psychologické i sociologické (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 19). Výzkum psaní v tomto období směřoval od lingvistiky přes textovou lingvistiku po textovou produkci (Jakobs – Perrin, 2014, s. 3). Nejvíce pozornosti nakonec ve světě upoutala společenská platnost a důležitost textové produkce (tamtéž, s. 7).

Při celkovém pohledu na zahraniční výzkum psaní lze konstatovat, že psaní bylo nahlíženo nejprve jako produkt – finální text, který podléhal lingvistické, rétorické a interpretační analýze. Poté se zaměřil na procesy psaní individuálního a kooperačního¹⁰, zejména na kognitivní a produktivní činnosti píšící osoby, na samotný proces psaní a na kooperaci zahrnující spoluautorství textu, společné plánování i společnou revizi. Výzkum již neřešil otázku, co by měli píšící jedinci činit, nýbrž se zaměřil na to, co skutečně dělají při vytváření textu. Došlo tak k odklonu od normativně pojatého psaní. Uplatňovalo se především kvalitativní šetření. Výzkumným nástrojem byly nejprve analýzy protokolů hlasitého myšlení při psaní (*think-aloud-protocols*): píšící osoby byly požádány již během psaní či po něm, aby řekly vše, co si při psaní myslely, případně bylo psaní natočeno a respondenti sami sebe komentovali na videonahrávce (metoda *stimulated recall*). Protokoly ozřejmily, kolik odlišných činitelů se na psaní spolupodílí a co vše musí píšící zohlednit: motoriku, pravopis, volbu slov, syntax, účel textu, stavbu textu, jeho jasnost, adresáta, rytmus, zvuk aj. (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 19). Spolu s výzkumem byly modelovány i procesy psaní. Starší modely vycházely z toho, že se při přepracovávání textu jedná zejména o gramatické a stylizační záležitosti, avšak díky protokolům vyšlo najevo, že procesy přepracovávání vstupují do písemného procesu velice záhy, a to již při napsání několika prvních řádků či odstavců (Wrobel, 1995; Krings, 1992). K prozkoumání mentálních procesů při psaní byly používány od poloviny 90. let počítače: citlivé klávesnice zaznamenávající průběh psaní v tzv. programech *key logging*. Novější techniky se týkají i ručního psaní se speciální tužkou,

¹⁰ V psaní vzniklém kooperací, tzv. *collaborative writing*, lze vysledovat čtyři hlavní strategie (viz Jakobs – Perrin, 2014, s. 161): 1) několik osob simultánně pracuje na celém textu a kontroluje ho (tzv. kolektivní spoluautorství), 2) několik osob paralelně pracuje na jednotlivých částech textu, 3) jedna osoba zhotoví text, ostatní jí dávají návrhy a podněty k úpravám, 4) jedna osoba vytvoří text a pošle druhé k úpravám, ta upravený text pošle jako štafetu další osobě atd. (tzv. *sequential working*, *serial collaboration* nebo *document cycling*).

která zaznamenává pohyby a stisk ruky, v propojení se zaznamenáváním pohybů očí (*eye tracking*) lze dokonale studovat souhru očí a pera, čtení a psaní. Nakonec začal výzkum zohledňovat sociální kontexty psaní, tedy že psaní je organizováno společenskou praxí, sociální identitou a skupinovým či institucionálním životem a že je zároveň i organizuje (Jakobs – Perrin, 2014, s. 33). Vznikají i shrnující přehledy rozmanitých přístupů ve zkoumání psaní, např. multidimensionální mapa P. Priora a S. L. Thornea (tamtéž, s. 36–37).

V USA a Kanadě stálo v 70. letech v popředí výzkumu psaní¹¹ studium produktu a (kognitivních) procesů. V 80. letech došlo k sociálnímu obratu a v 90. letech k obratu postmodernímu (Jakobs – Perrin, 2014, s. 31). V druhé polovině 80. let a v 90. letech byly zkoumány kulturní a sociální odlišnosti doprovázející psaní, nicméně takový výzkum byl relativně mladý a jednalo se spíše o sondy a případové studie. Také začal být velmi populární výzkum kooperačního psaní (*collaborative writing*). Koncem 90. let se v angloamerickém výzkumu psaní prosazuje teorie tzv. postprocesu¹² (Atkinson, 2003a, s. 3–17), která zahrnuje čtyři pohledy na psaní jako proces: pohled sociální, postkognitivistický, (čtenářskou a písemnou) gramotnost jako ideologii a kompozici jako kulturní aktivitu. Tato teorie odmítá čistě kognitivní chápání psaní: psaní není jen souborem kognitivních činností, ale je také sociální aktivitou, v níž na sebe vzájemně působí autor textu i čtenář (Hyland, 2002, s. 21). Vždy se uskutečňuje v kulturních doménách, jako jsou věda, literatura, komunikace organizací atd., v nichž vládou vlastní komunikační a argumentační způsoby a formy (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 23). V souladu s touto teorií se prosadil nácvik psaní prostřednictvím žánrů.¹³ Tato teorie také podnítila vznik mezioborového hnutí *New Literacy*

¹¹ Zejména v mateřském jazyce.

¹² Termín J. Trimbura z r. 1994 (viz Atkinson, 2003a, 2003b).

¹³ V teorii žánru lze pozorovat různá pojetí. Nicméně shodují se v tom, že koncepce žánru má zahrnovat jak jazykové a strukturní znaky, tak znaky funkční, kontextové a situační. K výuce žánrů však byla americká procesně orientovaná didaktika psaní skeptická – na rozdíl od severoevropských a německojazyčných zemí, v nichž je neodmyslitelná (tamtéž). S českou tradicí výuky slohu v mateřském jazyce jsou žánry neodmyslitelně spjaty po celé 20. století až do současnosti, ač jejich výlučné postavení časem sláblo – viz kap. 2.2.1. Co se týče psaní v češtině jako jazyku cizím či druhém, zdůrazňují Společný evropský referenční rámec i referenční popisy češtiny z něj vycházející znalost slohových útvarů (a dovednost je psát), a to v souvislosti s rozvíjením pragmatických a sociolingvistických kompetencí. Rámec (2002, s. 26–27, 64, 95–97, 126) i referenční popisy češtiny jako cizího jazyka (Hádková – Línek – Vodičková, 2005, s. 12, 235–237; Čadská a kol., 2005, s. 111; Šára a kol., 2001, s. 217–219; Holub a kol., 2005, s. 180–182) uvádějí také ilustrativní soupis žánrů s ohledem na jednotlivé úrovně ovládnutí jazyka – s termínem žánr sice příliš neoperují, i když se objevuje, a užívají buď termín slohové útvary, nebo textové typy, přičemž obsah těchto termínů se plně

Studies, v jehož rámci se hovoří o metadiskurzu: diskurz je pisatelovo¹⁴ povědomí o interpretaci textu, jak situuje sebe a čtenáře v textu, aby v dílčím sociálním kontextu vytvořil přesvědčivý a souvislý text; v rámci kolektivu se pak jedná o metadiskurz. Texty působí interpersonálně, potvrzují, vytvářejí i vyjednávají sociální vztahy (Hyland¹⁵, 2005, s. 14–15).

V Evropě se v souvislosti s komunikačně pragmatickým obratem v 70. letech hovořilo o „krizi psaní“. Reakcí na ni však bylo již v 80. letech upření pozornosti právě na psaní a psanost (Wrobel, 1995, s. 1). V germanistické lingvistice, podobně jako v americké, dochází k diskuzi o autonomii či závislosti psaného jazyka a jazyka mluveného. Zkoumá se vývoj a funkce písma a psanosti¹⁶ a debatuje se o (čtenářské a písemné) gramotnosti (*Literalität, literacy*) z pohledu sociokulturního i psychosociálního, o jejích podmínkách a důsledcích. Psaní je vztaženo ke kultuře (Krumm, 1989, s. 15), přičemž v něm každá kultura může mít jinou tradici¹⁷. Dále se diskutuje o procesu psaní v sociálním začlenění. Důraz je kladen na kognitivní principy psaní a psychologicky orientovaný výzkum. Dalším přístupem k psaní je přístup pedagogický: povaha procesu psaní je považována za zvláštní formu jazykové produkce, vyzdvihuje se přirozenost psaní (v souladu s přirozenými kognitivními procesy, jež psaní doprovázejí) oproti normativně pojatým konceptům, jež prý selhávají. Jako reakce na „správné“ psaní vznikají např. v německojazyčných zemích praktické, popularizační příručky, jak psát.

Ve výzkumu psaní v cizím, resp. druhém jazyku (L2) v 80. a 90. letech byl obecně zastáván názor, že psaní v L2 je téměř shodné s psaním v jazyku mateřském, resp. prvním (L1) – viz Woodall (2002, s. 7). Ačkoliv byly nalezeny určité odlišnosti, výzkum psaní v L2 byl

nepřekrývá. Přesto tento fakt ukazuje, že znalosti žánrů je v českém kulturním prostředí přikládána důležitost. Referenční popis češtiny jako jazyka druhého již s termínem žánr, resp. textový žánr, pracuje a uvádí celý soupis žánrů pro nejnižší úroveň ovládání češtiny (Cvejnová a kol., 2014, s. 52–55; resp. 2016, s. 67–70).

¹⁴ Výrazy *pisatel, píšící osoba (jedinec)* a *píšící* jsou zde použity jako synonyma, stejně jako v příručkách, z nichž bylo pro teoretickou část čerpáno (*Writer, Schreiber, (der/die) Schreibende*) – nerozlišujeme tedy mezi tím, kdo píše (pisatel), a tím, kdo právě píše (píšící).

¹⁵ K. Hyland se věnuje metadiskurzu v rámci L1 i L2.

¹⁶ Tento zájem po r. 2000 v západním světě stále pokračuje.

¹⁷ Výzkum o kulturní podmíněnosti textů a o jejich produkci stál koncem 80. let 20. století teprve na počátku.

orientován spíše kvantitativně než kvalitativně (zkoumání počtu pauz při psaní, počet opětovného čtení textů u méně versus více zkušených pisatelů aj.).

Od 90. let je zkoumána a popisována textová kompetence v mateřském, cizím i druhém jazyce. Z německých autorů jmenujme P. R. Portmanna-Tselikase a S. Schmölzer-Eibinger (např. Portmann-Tselikas – Schmölzer-Eibinger, 2002; Schmölzer-Eibinger – Weidacher, 2007; Schmölzer-Eibinger, 2011), z anglických např. K. Hylanda (2005). Při zkoumání textové kompetence po r. 2000 přibývá i pohled rozšířený o děti migrantů (např. Schmölzer-Eibinger, 2011; Petersen, 2014), pro něž je cílový jazyk jazykem druhým. Konstatuje se, že textová kompetence bilingvních dětí je podmíněna společensky.

V souvislosti s migrací i globalizací vznikají odborné publikace zabývající se interkulturní kompetencí¹⁸, interkulturní psychologií a interkulturním tréninkem (např. Luchtenberg, 1995; Kammhuber, 2000; Kinast, 2010; z českého prostředí jmenujme zejména Průchu, 2010; Jaklovou, 2010; Janebovou a kol. 2010; Morgensternovou – Šulovou – Schölla, 2012, či metodiku Šindelářové – Škodové, 2012, týkající se dílem interkulturní kompetence českých žáků s odlišným mateřským jazykem), jež všechny přímo či nepřímo dokladují začleněnost psaní do sociálního kontextu a pohyb ve společnosti.

Kulturní podmíněnosti textů si všímá i Rámec a v českém prostředí z něj vycházející referenční popisy českého jazyka. Kladou totiž důraz na prohlubování znalosti výstavby textů vzhledem k slohovým útvarům společenství cílového jazyka¹⁹ a dále na obeznámenost s kulturními rozdíly, jež se v textech vyskytují (jako prototyp se uvádí znalost adekvátních úvodních a závěrečných formulací v dopisu)²⁰.

¹⁸ Kromě termínu interkulturní kompetence se v odborné zahraniční a české literatuře vyskytuje i termín multikulturní, interkulturální (např. v Rámci) a sociokulturní kompetence. Tyto termíny se plně nepřekrývají, vzhledem k jinému zaměření disertační práce se však zde jejich vymezením, shodami a rozdíly nezabýváme.

¹⁹ Tato znalost je v terminologii Rámce součástí budování tzv. diskursní kompetence (Rámec, kap. 5, s. 126). Jmenovaná kompetence patří mezi kompetence pragmatické a ty spolu s kompetencemi sociolingvistickými a lingvistickými tvoří kompetence komunikativní (tamtéž, s. 110).

²⁰ Tento typ znalosti spadá do sociolingvistických kompetencí (tamtéž, s. 156). Jejich součástí jsou v pojetí Rámce kompetence sociokulturní, jež přesahují zase do kompetencí pragmatických (k vymezení jednotlivých kompetencí viz Rámec, 2002, s. 103–111, 120–123, 136–137, 150–153).

Sociokulturní kompetenci v češtině jako cizím/druhém jazyku je věnována řada odborných článků, sdružených také v tematických sbornících²¹. Jejich autoři v nich však většinou o této kompetenci neuvažují ve spojitosti s psaním, výjimku zde představuje Hasil (2001/2002, 2008), či Čechová – Zimová (2004/2005), Rysová (2011/2012²²) a Šindelářová (2013, 2015), Casadei (2012) a Al Hamatiová (2016).

2.1.2 Rysy současného výzkumu psaní v západním světě

Dnešní výzkum podává koncept psaní jako textovou produkci, jako kognitivní řešení problémů a jako praxi vytváření sociálního významu na základě kooperace – *collaborative practise of social meaning making* (Jakobs – Perrin, 2014, kap. 2 a 3). Důraz je kladen na procesně-orientované, sociokognitivní a sociokulturní přístupy. Mezi jednotlivými výzkumnými tradicemi lze zaznamenat jejich souběžnost, zvyšující se povědomí o sobě i vypůjčování nástrojů a konstruktů jednotlivých disciplín mezi sebou, a to bez přílišného teoretizování (tamtéž). Vědci žádají mezioborovost a široce pojaté výzkumy, jež by vedly k porozumění psaní jako komplexnímu fenoménu, který se rozprostírá napříč časovým, kognitivním, sociálním a materiálním prostředím a jenž je součástí tzv. sémiotické ekologie^{23, 24}. Psaní se sice zkoumá i v laboratořích, zejména však v terénu, což umožňuje pozorovat autentickou písemnou produkci v reálných kontextech (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 21). V rámci sociokulturních přístupů je aktuálním tématem (čtenářská a písemná) gramotnost (např. Gee, 2012; Mills, 2016).

²¹ Např. ve sborníku *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec* (viz Balowska – Čadská, 2008). Zabývali a zabývají se jí z různých úhlů dále Bischofová (2002), Hasil (2011), Hrdlička (2010, s. 126–143), Šindelářová – Škodová (2012), Čechová (2004, 2005/2006, 2008, 2012) a jiní. Výrazně se této kompetenci věnují sborníky Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ). Hned první z této řady (viz Ryndová – Čemusová – Holá, 2005) se týká cizinců pocházejících z nejrůznějších, i mimoevropských kultur. Ani jeden z článků však netematizuje odlišné kulturní vzorce, jež by se mohly do česky psaného projevu těchto cizinců interferovat. Totéž lze konstatovat o sborníku druhém (Štindlová – Čemusová, 2006) a třetím (Štindlová – Čemusová, 2007). Další sborníky AUČCJ již dávají této kompetenci menší prostor (Hlínová, 2009; Hlínová, 2010; Hajíčková, 2011a).

²² Ta pouze konstatuje obvykle velmi nízkou úroveň psaní nerodilých mluvčích – studentů, kteří skládají písemnou maturitní práci z českého jazyka.

²³ „... a closer look into concurrent research traditions worldwide reveals both a need for and an increasing significance of approaches that conceptualize writing as an activity of language use that is deeply interconnected with mental, material, and social structures and processes.“ (Jakobs – Perrin, 2014, s. 27)

²⁴ „... a full theory of writing constructs writing as situated and mediated activity distributed across temporal, cognitive, social, and material environments.“ (tamtéž, s. 31)

Rozmanitost ve výzkumu i teoriích psaní jde ruku v ruce s přístupy k učení se druhému jazyku. V nich neexistuje jedna univerzální teorie – přístupy se zaměřují na různé aspekty a vzájemně se doplňují. Velmi produktivními teoriemi uplatňovanými dnes v učení se druhému jazyku jsou Chomského univerzální gramatika, kognitivní přístup a přístup sociokulturní (Mitchell – Myles – Marsden, 2013, s. 289). Mezioborový pohled panuje i obecně ve zkoumání učení se jazyku.²⁵

2.1.3 Modely psaní

Všechny modely psaní do 90. let 20. století byly založené na empirickém zkoumání pouze určitého aspektu psaní, nelze je tedy zevšeobecnit. Ani psaní nelze zkoumat samo o sobě – vždy jen z určitého úhlu, jako např. psaní jistého žánru. Téměř všechny modely se také týkaly psaní věcných informativních a výkladových textů. Nové modely vznikají i v současnosti. Spočívají však v experimentálním výzkumu při navození umělých laboratorních podmínek tak, aby výsledky byly měřitelné a srovnatelné. Nevýhodou takového výzkumu je však nepřirozenost podmínek vzniku textů a odhlédnutí od různorodých *životních příběhů učení se (Lerngeschichte)* jednotlivých pisatelů.

V současném výzkumu existují čtyři základní modely psaní (Jakobs – Perrin, 2014, s. 55–72): 1) *modely orientované na text jako finální produkt*, 2) *didaktické modely procesu psaní*, 3) *(socio)kognitivní modely* a 4) *modely sociální praxe*. Všechny modely vycházejí ze spisovného jazyka a z monolingvního rámce. Zdůrazňují verbální složku psaní nad jinými složkami. Níže jsou ty nejzásadnější blíže popsány v chronologickém sledu:

Textově orientované modely jsou převážně lingvistické konstrukce nahlízející na text jako na finální produkt (výjimečně s ohledem na jeho vytváření). Na ty se vztahují výzkumy z oblasti sémantiky, pragmatiky, počítačnické lingvistiky a stylistiky.

Didaktické modely procesu psaní jsou ovlivněné didaktickými teoriemi a kognitivní psychologií. Vyzdvihují otázku, jak se člověk učí psát a jak by psaní mělo být efektivně vyučováno. Tyto modely se zabývají psaním, učením a autorem textu. Na text nenahlíží jako na finální produkt, ale pohledem procesuálnosti (tamtéž, s. 5). Procesně orientovaná

²⁵ Např. publikace *Implicit and Explicit Learning of Languages* (Rebuschat, 2015) nabízí pohled sociální, pohled kognitivní psychologie, lingvistiky, pedagogiky a kognitivní neurovědy. Interdisciplinaritu ve zkoumání jazyka a jeho osvojování potvrzuje již svým titulem publikace *Advances in Cognitive Sociolinguistics* (Geeraerts – Kristiansen – Peirsman, 2010).

didaktika psaní v cizím (druhém) jazyku, která se o takové modely opírá, nebyla v současnosti v zahraničí překonána (Krusse – Berger – Ulmi, 2006).

Za základní model procesu psaní v cizím jazyce se v didaktické literatuře považuje kognitivní model Hayse a Flower²⁶ z r. 1980 a 1981 (Flower – Hayes, 2014, s. 35pp), který byl sice původně vytvořen pro psaní v mateřském jazyce, nicméně inspiroval řadu dalších modelů psaní v jazyce cizím.²⁷ Tento model nahlíží na psaní jako na proces řešení problémů orientovaný k cíli, jenž sestává z dílčích subprocesů. Ty jsou rekursivní, nelineární, neboť pisatel se stále navrácí k již proběhnutým subprocesům. Při zhotovování textů permanentně psaní plánuje a napsané přepracovává. Tím je jejich model dynamický a cyklický. Podmínkou textové produkce jsou vědomosti aktivované v dlouhodobé paměti.

Autoři modelu odmítají předchozí modely psaní z 60. a 70. let, jež nahlížely na psaní jako na stupňovitou, lineární návaznost od sebe jasně oddělených a v sobě uzavřených procesů plánování, vlastního psaní a přepracování. Flower a Hayes na základě pětiletého výzkumu procesu psaní za využití metody *think-aloud-protocols* – protokolů hlasitého myšlení – vytvořili kognitivní teorii o procesu psaní, která spočívá na čtyřech základních tezích (tamtéž, s. 36–56): 1) rozumět procesu psaní jako systému myšlenkových procesů, které se dají od sebe odlišit a jež pisatelé při psaní organizují i je řídí paralelně, 2) tyto procesy mají hierarchickou strukturu a ve velké míře se na sebe vztahují, přičemž každý jednotlivý proces může být včleněn do jakéhokoliv dalšího, 3) proces psaní sám o sobě je myšlenkový proces směřovaný k cíli, který pisatelé řídí jako rostoucí síť dílčích cílů, 4) pisatelé užívají dvě metody rozvíjející cíl: generují nadřazené cíle i dílčí cíle k těmto vedoucím, skrze něž si stále více uvědomují, jaký záměr psaním sledují. Příležitostně své cíle pisatelé pozmění či změni úplně na základě toho, k čemu během psaní dospějí.

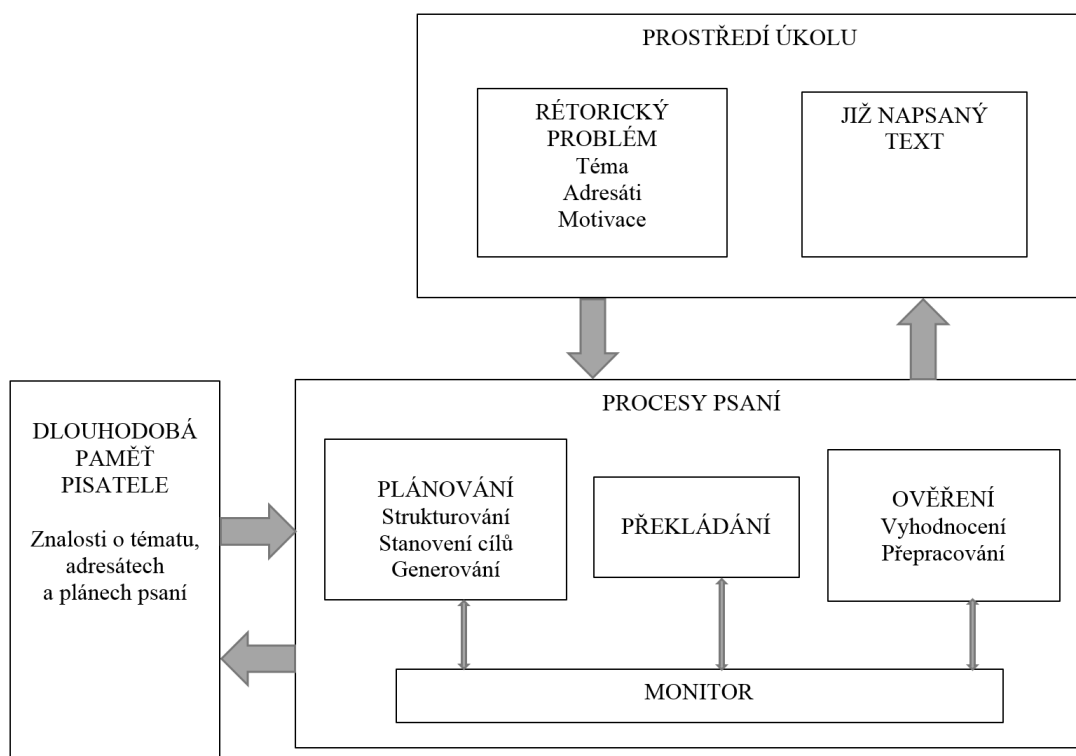
Jejich model zahrnuje tři složky: 1) prostředí úkolu (*Aufgabenumgebung*) sestávající z rétorického problému a později ze vznikajícího textu, 2) dlouhodobou paměť pisatele

²⁶ Cizí ženská příjmení zde nepřechylujeme a ponecháváme je v původním tvaru, tedy tak, jak jejich studie v zahraničí vycházely (jedná se například o autorky Flower, Faistauer, Caspari, Hufeisen, Mummert, Paradis, Pommerin a Scardamalia).

²⁷ Přesto byl a je tento model kritizován, neboť izoluje kontextové podmínky vzniku textů a psaní vysvětluje jen na základě kognitivních procesů. Jejich model také nevznikl ve spojitosti s jakoukoli lingvistickou teorií: jazyk je buď přiřazen pod pojem kognice, nebo nahlížen jako produkt kognitivních pochodů (Ruhmann – Krusse, 2014, s. 20–21).

(*Langzeitgedächtnis*), v níž jsou uloženy jeho vědomosti o tématu a adresátech, jakož i různé plány psaní a 3) samotné procesy psaní (*Schreibprozesse*) se základními třemi prvky – plánováním, překládáním (čili převáděním idejí do slov) a přezkoušením. Procesy psaní jsou kontrolovány tzv. monitorem.

Rétorický problém zahrnuje písemný úkol, a sice téma, adresáty, nepřímý vztah žáka a učitele a také písemné cíle stanovené samotným pisatelem. Plánování obsahuje generování idejí, jejich strukturování a stanovení cíle. K tomuto cíli se myšlenky ubírají a s ohledem na něj jsou uspořádávány. Při plánování dochází k vytváření vnitřních reprezentací obsahů vědomí, jež při psaní budou použity. Tyto reprezentace nemusí mít povahu jazykovou, ale mohou být jakýmkoliv smyslovým kódem. Překládání zahrnuje propojení idejí s gramatickými, pravopisnými a lexikálními pravidly spisovného jazyka, ale spočívá i v motorických aktivitách potřebných k napsání grafémů. Přezkoušení sestává z vyhodnocování a přepracovávání. Monitor jako vnitřní kontrolní mechanismus pisatele řídí přechody mezi jednotlivými procesy a subprocesy i délkou trvání jednotlivých procesů.



Model Flower a Hayese z r. 1980 a 1981 (Flower – Hayes, 2014, s. 40)²⁸.

Pro aplikaci tohoto modelu na psaní v cizím či druhém jazyce ale Woodall (2002, s. 7–8) výše popsané kognitivní procesy doplňuje o unikátní jednání probíhající při takovém psaní, o *language switching*. To spočívá v přepínání mezi jazyky, jež je spontánní, nikoliv preskriptivní. Sám toto přepínání definuje jako neinstruované užití L1 během procesu psaní v L2 (naopak instruovaným by bylo v případě překladových cvičení a překladu). Přepínání probíhá soukromě a často „subvokálně“, jako hovor k sobě²⁹. Na rozdíl od přepínání kódů (*code switching*) není přepínání jazyků dáno komunikačním záměrem, ale obvykle k němu dochází intramentálně a kompenzují se jím obtíže plynoucí z užívání L2. U pokročilých pisatelů je používána tato strategie přepínání jazyků minimálně (tamtéž, s. 8). Z Woodallova

²⁸ Upraveno a přeloženo Z. S. Šipky v diagramu naznačují jen vzájemnou provázanost polí a procesů a fakt, že pisatelé v každém okamžiku procesu psaní řídí více kognitivních procesů tak, že propojují plánování, rozpominání, psaní i čtení.

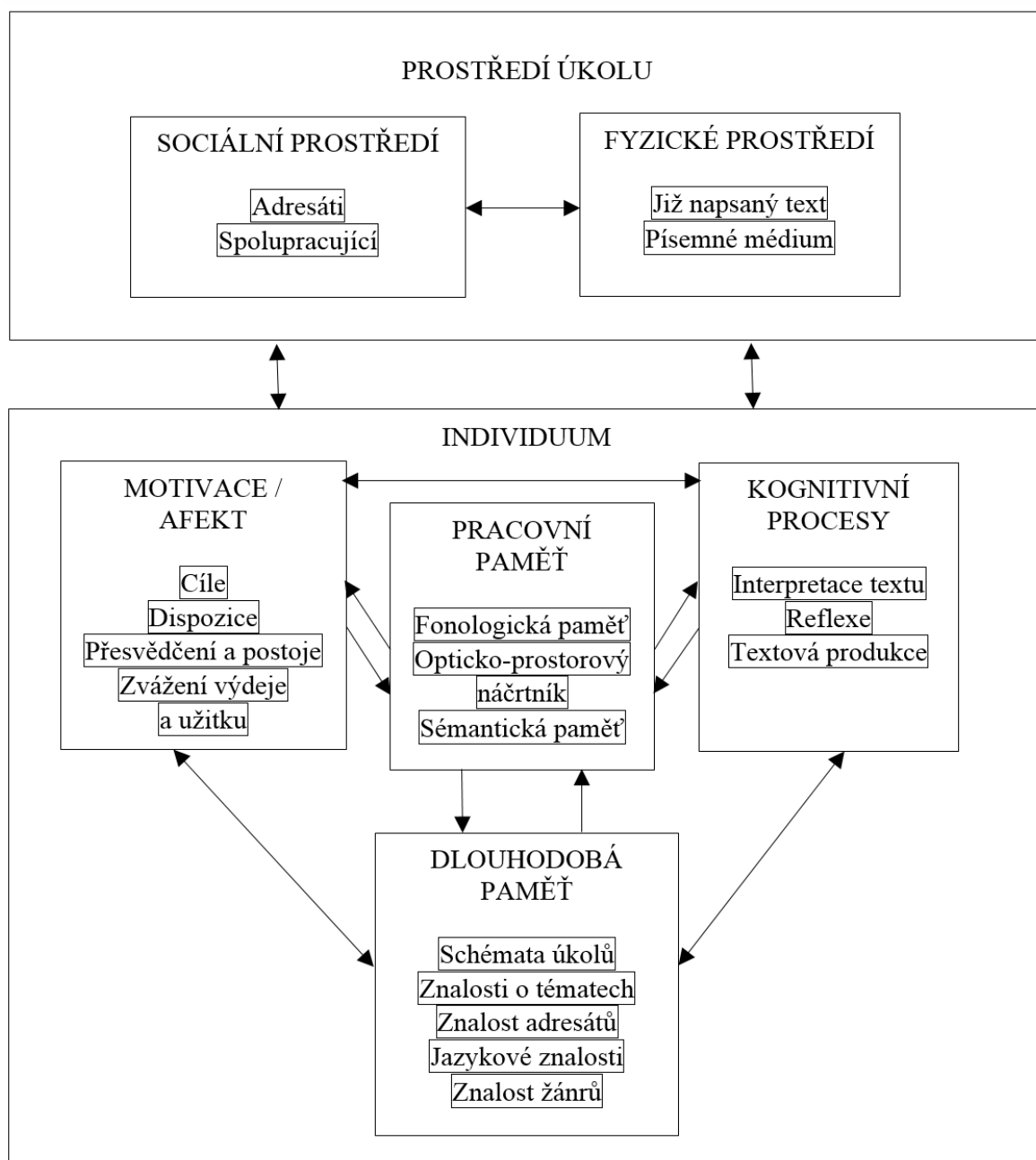
²⁹ Toto nazval Vygotský v 80. letech *private speech*, tedy vnitřní řeči – mentální operací používanou ke kontrole či k regulování obtížných mentálních procesů (tamtéž).

výzkumu plyne, že někteří respondenti používají tuto strategii vědomě, někteří nevědomě (tamtéž, s. 17, 19–20).³⁰

(Socio)kognitivní modely psaní jsou ovlivněny (sociálně)psychologickým zkoumáním a zaměřují se na tvůrce textu, psaní pojímají jako individuální kognitivní aktivitu(,) nebo jako sociálně orientovanou individuální aktivitu. Kladou důraz na motivaci a ochotu jako klíčové faktory úspěšného psaní.

Takto činí zejména Hayesův model z r. 1996 (a poté jeho nový sociokognitivní model z r. 2012, viz Hayes, 2014, s. 59–62), který zohledňuje nejen vnitřní vlivy působící na psaní, ale i vnější: sociální kontext psaní a složky emocionální jako motivaci a afekt.

³⁰ K podobným výsledkům dochází již v 90. letech neurolog Kästner (1997), který se zaměřil na procesy psaní v cizím jazyku s oporou o model Hayese a Flower. Jeho výzkum se dokonce týkal psaní volného (viz kap. 2.1.4).



Model Hayese z r. 1996 (Hayes, 2014, s. 61³¹).

V tomto modelu je psaní stále chápáno jako řešení problému, jak text napsat. Kognitivní výzkum psaní se nicméně kolem r. 2000 od tohoto pojetí odklání (Torrance – Van Waes – Galbraith, 2007). Svůj model Hayes považuje spíše než za sociálně-kognitivní za model

³¹ Upraveno a přeloženo Z. S.

podmíněný individuem a prostředím (*das individuell-umgebungsbedingtes Modell*). Při jeho popisu se více zabývá psychologickými aspekty.

Model sestává ze dvou základních komponent: z prostředí úkolu (*Aufgabenumgebung*) a individua (*Individuum*). První složka je tvořena sociálním prostředím obsahujícím adresáty, sociální okolí a ostatní texty, které pisatel během psaní přečte. Dále prostředí úkolu doplňuje fyzické prostředí, a to již napsaný text a písemné médium (např. počítač). Na rovině individua dochází ke spolupůsobení motivace a afektu, kognitivních procesů, pracovní paměti a dlouhodobé paměti. Hayes tvrdí, že: „*Psaní se může uskutečňovat pouze tehdy, jestliže je vytvořena vhodná kombinace kognitivních, afektivních, sociálních a fyzických podmínek. Psaní je komunikační akt, jenž vyžaduje sociální kontext a médium. Je také tvůrčí činností, k níž je zapotřebí motivace, a intelektuální činností, jež vyžaduje kognitivní procesy a aktivitu paměti. Proto nemůže být žádná teorie úplná, pokud nezahrne všechny uvedené složky.*“³² Psaní je sociální jednání vedoucí ke komunikaci s ostatními lidmi a zároveň je sociálním produktem vzniklým v konkrétním sociálním prostředí. Co, jak a pro koho píšeme, je dáno společenskými konvencemi i historií naší interakce ve společnosti. V obojím hraje důležitou roli rozdílnost kultur.

Pracovní paměť je místem pro všechny dílčí procesy podílející se na psaní a také místem všech neautomatizovaných funkcí, zaujímá proto centrální postavení v modelu. Slouží k uložení informací, ale také k exportování kognitivních procesů. Strukturně se skládá z fonologické smyčky (*phonological loop*) ukládající fonologicky kódované informace, z opticko-prostorového náčrtníku (*visual-spatial sketchpad*), jenž zaznamenává informace vizuálně a prostorově kódované, a ze sémantické paměti nápomocné při vytváření textu.

Motivaci Hayes vyčleňuje v modelu vlastní prostor, protože rozmanitá šetření z 80. a 90. let podle něj dokládají, že ta vykonává důležitou roli nejen v okamžitých reakcích na bezprostřední cíle, ale i v cílech dlouhodobých³³. Určuje způsob jednání, jak za aktuálních

³² „*Schreiben kann überhaupt nur dann stattfinden, wenn eine geeignete Kombination kognitiver, affektiver, sozialer und physischer Bedingungen gegeben ist. Schreiben ist ein kommunikativer Akt, der einen sozialen Kontext und ein Medium benötigt. Es ist auch eine schöpferische Aktivität, die Motivation erfordert, und eine intellektuelle Aktivität, die kognitive Prozesse und Gedächtnisleistung beansprucht. Deswegen kann keine Theorie, die nicht all diese Komponenten umfasst, vollständig sein.*“ (Hayes, 2014, s. 60). Přeloženo Z. S.

³³ Přesto v jiných v sociálně-kognitivních modelech 80. a 90. let nehrála motivace žádnou roli. Kognitivní psychologové v návaznosti na vývojovou psychologii sice uznali její vliv na jednání směřované k cíli, role motivace a afektů v psaní však tehdy nebyla hlouběji objasněna (tamtéž). Zajímavé souvislosti mezi

podmínek vynaložit co nejmenšího úsilí nebo se dopustit co nejméně chyb, tedy jednání spočívající v mechanismu výdej-užitek (*Kosten-Nutzen-Mechanismus*), v němž se vybírá nejlepší z postupů. Výzkum ukázal, že „*zvýšená reflexe [týkající se rozhodování mezi postupy] vede k vyšší efektivitě učení a k lepšímu výkonu při řešení problémů*“³⁴. Co se afektů týče, dospěli vědci k různým výsledkům, nicméně existují např. studie ukazující, že postoje k psaní (či čtení s ním spojeným) měly výrazný vliv na pisatele, např. na přítomnost/nepřítomnost strachu z psaní, na nepodložené sebeobviňování se z chyb, na rozhodování se o tom, zda text číst, či nikoliv, na imunitní systém pisatele aj. (tamtéž, s. 68–69).

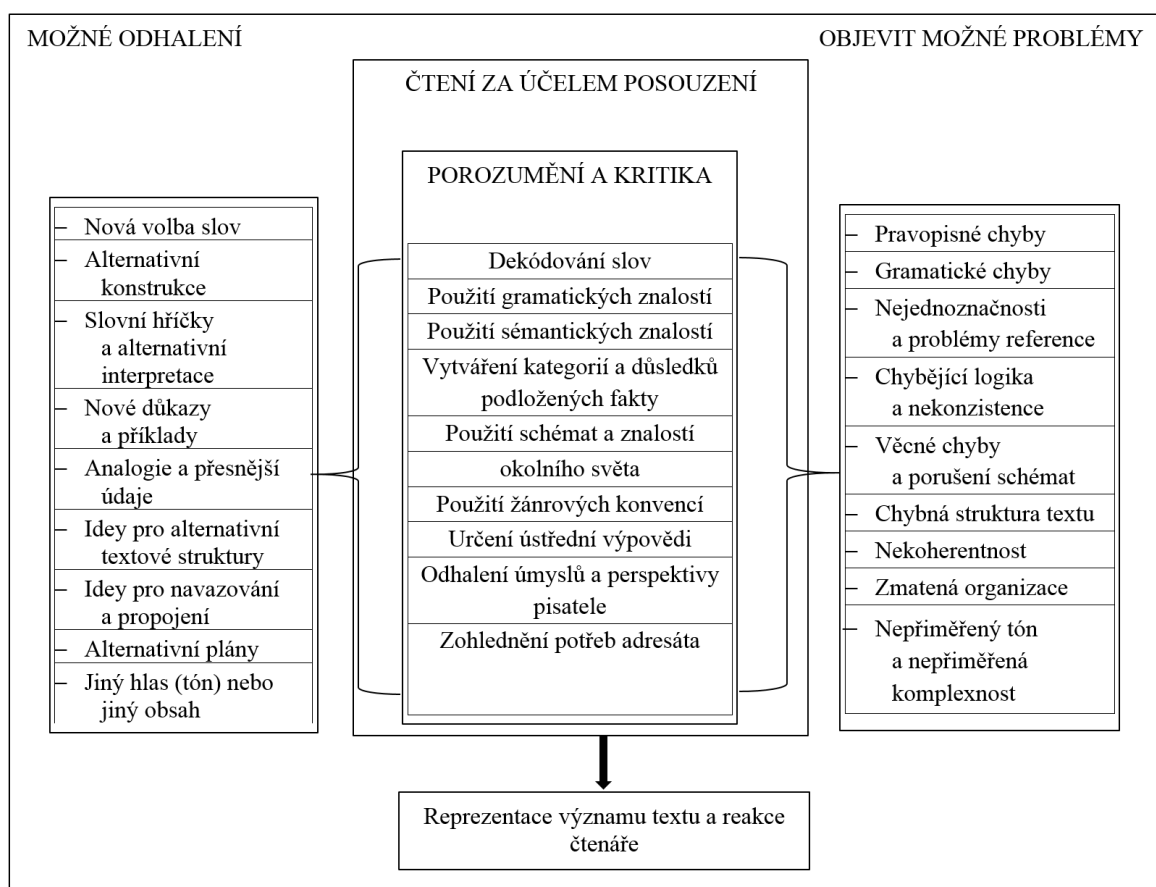
Primárními kognitivními procesy v tomto modelu jsou interpretace textu, jeho reflexe a produkce. Interpretace textu je funkce vytvářející vnitřní reprezentace na základě jazykového či grafického vstupu. Tuto funkci naplňují kognitivní procesy jako čtení, poslech a vnímání grafiky. Reflexe spočívá v kognitivních procesech řešení problémů, v nalézání rozhodnutí a ve formulování závěru. Produkce textu je funkce, která převádí vnitřní reprezentace v kontextu prostředí úkolu do psaného, mluveného či grafického výstupu. Mluvenou řeč je třeba do modelu psaní rovněž zahrnout, neboť může např. poskytovat užitečný vstup do procesu psaní v podobě mluvených komentářů, kromě toho bývá proces psaní při plánování prováděn vokálně či subvokálně. V dlouhodobé paměti mají pisatelé uložené lingvistické vědomosti (o slovní zásobě a gramatice), o textovém žánru, tématu, adresátech a také o schématech úkolů (*Aufgabenschemata*). Těmito schémata jsou uložené

osvojováním L2 a motivací ovšem ukazují výsledky novějšího neurolingvistického výzkumu. Paradis (2004, s. 24–27) konstatuje, že osvojování druhého jazyka bez motivace nebude příliš úspěšné. Motivace může být podpořena, anebo potlačena zvolenou výukovou metodou, vztahem jedince k cílovému jazyku a k jeho nositelům i dalšími faktory. Za emoce, motivaci a pudy zodpovídá v lidském mozku limbický systém, jehož centrum (amygdala) vyhodnocuje subjektivní emoční příznak přichozícího senzorického stimulu. Je-li stimul hodnocen pozitivně, jedinec bude vnímavější k jeho přijetí. Amygdala totiž promítne více opiátů do kortikálních systémů, jež mají na starost vysoké kognitivní funkce a umožňují zapamatovat si jazykový materiál v dlouhodobé paměti. Formální osvojování druhého či cizího jazyka bez motivace vede k vylučnému užívání neokortikálních areálů bez limbické účasti a bez začlenění podnětu do komunikačního systému. Znalost L2 je pak v mozku reprezentována stejně jako znalost jiné vědy, např. přírodopisu. Výzkum afázie naznačuje, že se formální učení nikdy nespojí do náležitých limbických struktur, které jsou základem osvojování L2. Důkazem toho je např. verbální chování bilingvních pacientů s dynamickou afázií, při které neexistuje propojení mezi limbickým systémem a kortikálními areály, a pacienti tak musí být k mluvení stále ponoukáni, anebo postižení globální afázií, při níž pacienti nejsou schopni spojit dvě slova dohromady, ale jsou-li jejich emoce stimulovány náhlým nepohodlím, produkují celé fráze či krátké věty.

³⁴ „[...] eine erhöhte Reflexion größere Lerneffekte und eine bessere Leistung bei der Lösung der Probleme erzielt.“ (Hayes, 2014, s. 67). Přeloženo Z. S.

informace o provedení různých úkolů, o jejich cílech a o procesech nutných pro provedení těchto úkolů, o pořadí procesů a o kritériích, podle kterých je úspěšné provedení úkolů měřeno. Schémata jsou vyvolávána stimuly zvenčí, ale i vnitřní reflexí. Schématem může být např. postup, jak provést opravu, jak napsat služební zprávu, jak číst učebnici atd. (tamtéž, s. 81).

Na základě šetření také Hayes (tamtéž, s. 71–75) se spolupracovníky popsal řadu dílčích procesů podílejících se na přepracovávání textu a navrhl tento model: kritické čtení textu s porozuměním a vyhodnocením možných problémů týkajících se pravopisných a gramatických chyb, dále se týkající nejednoznačnosti, nekonzistence a chybějící logiky, věcných chyb a nedostatků v textové struktuře, nekoherentnosti, ztráty autorské perspektivy (s jakými úmysly píše) a nepřiměřenosti vůči adresátům. Spolu s identifikováním těchto chyb a nedostatků pak dochází k opravným procesům, jako jsou nová volba slov a alternativních konstrukcí, hra se slovy a alternativní interpretace sémantiky slov, nové doklady a příklady podporující logiku v textu, hledání analogií v textových vzorcích a přesnějších věcných údajů, idey pro alternativní textové struktury, idey pro soudržnost textu, alternativní plány týkající se úmyslů a perspektivy autora, hledání jiného „hlasu“ či obsahu vzhledem k potřebám adresátů.

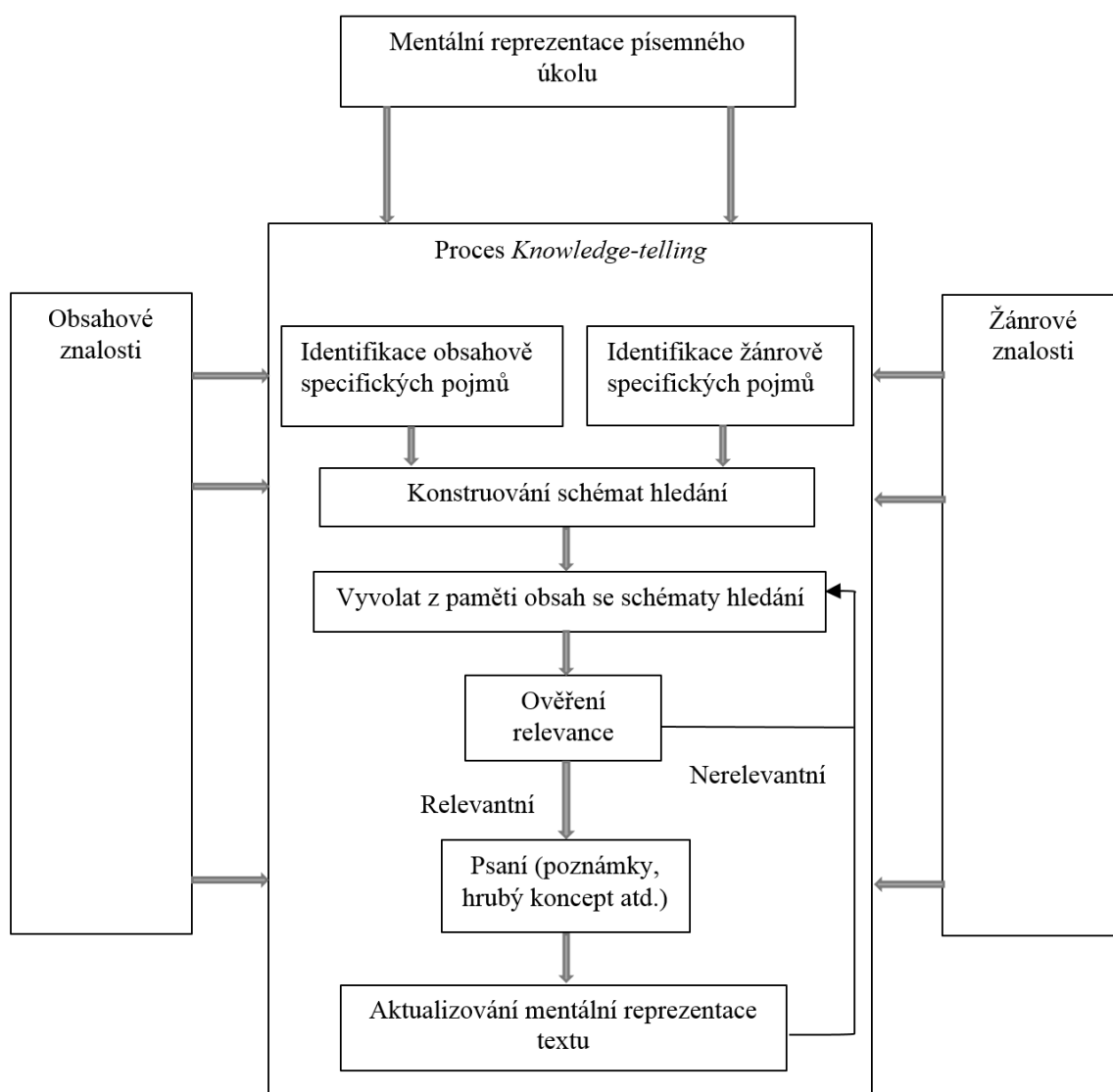


Kognitivní procesy probíhající při vyhodnocování textu pisatelem (model z r. 1987; Hayes, 2014, s. 72³⁵).

Další kognitivní modely procesu psaní pocházejí od Bereitera a Scardamaliy z r. 1980, resp. 1987 (Bereiter – Scardamalia, 2014, s. 87pp) a akcentují vývojovou psychologii, nezkušeného a zkušeného pisatele. Modely se opírají o protokoly hlasitého myšlení vyplněné dětskými a dospělými respondenty. Zobrazují mentální procesy, které se podílejí na vzniku textu. Model méně zkušeného pisatele, *knowledge-telling*, reprezentuje strategii psaní, která si podržuje rysy produkce mluveného jazyka, nevyžaduje vyšší míru plánování, kontroly či stanovování cíle a nezohledňuje adresáta. Tato strategie je běžně pozorovatelná u dětí školního věku a bývá podržována až do vysokoškolského studia či pracovního života. Při ní dochází k zapisování veškerých nápadů a myšlenek, aniž by vznikly nové obsahy vědomí (tamtéž, s. 90). Texty se orientují na vlastní potřeby a prožitky pisatele (tzv. *writer-*

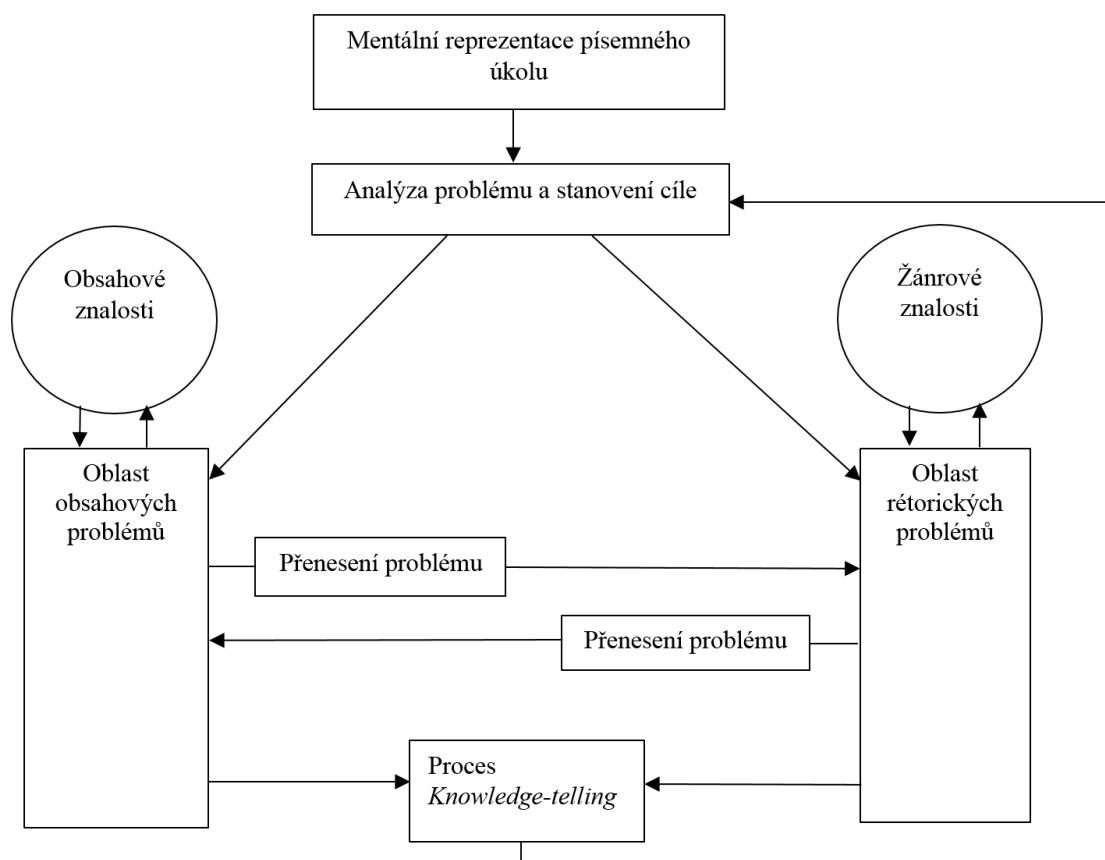
³⁵ Upraveno a přeloženo Z. S.

based prose), vyznačují se řazením jednotlivých informací a stylistickou nápodobou písemných předloh (Bräuer, 2014, s. 259). Zkušení pisatelé jsou naopak schopni texty pomocí plánování a průběžného přepracovávání velmi přesně orientovat na čtenáře (*reader-based prose*), a tím i své myšlenky nově seřadit (tzv. model *knowledge-transforming*). Stavba textu je adekvátní žánru, text je koherentní a kohezní (tamtéž). Psaní je nahlíženo jako proces řešení problémů, a sice problémů rétorických (jak dosáhnout cílů psaní, např. srozumitelnosti aj.) a obsahových zahrnujících přesvědčení a vědomosti (např. otázku, co znamená zodpovědnost). Oba okruhy problémů jsou propojeny a vzájemně na sebe působí, řešení problému v jedné oblasti může vyvolat řešení problému v oblasti druhé a opačně (Bereiter – Scardamalia, 2014, s. 91).



Model *Knowledge-telling* méně zkušeného pisatele (Bereiter – Scardamalia, 2014, s. 88³⁶).

³⁶ Upraveno a přeloženo Z. S.



Model *Knowledge-transforming* zkušeného pisatele (Bereiter – Scardamalia, 2014, s. 92³⁷).

Podle Bereitera spočívá rozvoj písemné kompetence v přibývajícím kognitivní kapacitě dovolující zpracovat informace a vyřešit problémy, při nichž určité schopnosti budou zautomatizovány a paralelně vykonávány. Bereiter modeluje několikastupňový rozvoj kompetence (tamtéž, s. 22): na nejnižším stupni stojí tzv. asociativní psaní (*associative writing*) – píšící osoba je schopna psát asociace k tématu, osvojila-li si již písmo. Dále je schopna normově orientovaného psaní, jestliže zvládla i konvence spojené s psaním (tzv. *performative writing*). Umí-li se vžít do jiné osoby, dokáže psát s ohledem na adresáta (tzv. *communicative writing*). Pokud dokáže texty s odstupem hodnotit logickými a stylistickými

³⁷ Upraveno a přeloženo Z. S.

kritérii, je schopna kritického psaní (tzv. *unified writing*). Je-li schopna psaním vytvářet nové vědomosti a podporovat nové poznání, dosáhla epistemického psaní (*epistemic writing*).

Téměř o 30 let později dospívá ke stejnému řešení R. T. Kellogg (2008, s. 1–26): písemná kompetence se vyvíjí jako mnohaletý proces zrání a učení, od *knowledge-telling* po *knowledge-transforming* a nakonec vede k mistrovské kompetenci, k tzv. *knowledge-crafting*. Mistrní autoři textů si vyvinuli rutiny psaní, které jim umožňují naplánovat obsahy sdělení, dovedně je zformulovat a zároveň předjímat interpretaci textů potenciálním čtenářem a již při formulování textu tuto interpretaci zohlednit. Rutinovaní autoři vyvíjejí v textu nové souvislosti a poznatky. Zvolené žánry upravují tak, aby u čtenářů dosáhli kýženého účinku, a v rámci žánrových pravidel se pohybují kreativně a efektivně, vyznačují se příznačným stylem a originalitou (viz i Bräuer, 2014, s. 259).

Jiný model D. Perrina z r. 2013³⁸ (Jakobs – Perrin, 2014, s. 20–21), propojuje makrorovinu a mikrorovinu psaní. Na makrorovinu spolupůsobí kultura, doména, organizace, pracovní místo a píšíci jedinec. Kultura zahrnuje hodnoty a normy, zákony a okolnosti (intelektuální bohatství, záruku psané komunikace), estetiku a koncept dobře formulovaných textů. Doména obsahuje hodnoty a normy konkrétní oblasti, v níž psaní probíhá, její standardy, vzorce, rutiny a komunikační očekávání. Organizace a pracovní místo v jejím rámci obdobně zahrnují kulturu daného prostředí, pravidla, očekávání apod. Píšíci jedinec se vyznačuje individuálními vlastnostmi, jako jsou věk a pohlaví, a dále svým sociokulturním zázemím a vzděláním. Ve spojitosti s jedincem pak na makrorovinu psaní působí i jedincovy motivy, cíle a zkušenosti, jeho gramotnost, kompetence a vztahy s druhými, jeho pozice, status, role pisatele aj. Na mikrorovině se předpokládá soubor těchto aktivit: definování úkolu (tzn. porozumění zadání písemného úkolu) a implementace produktu (výsledek práce). Mezi těmito dvěma fázemi musí pisatel zacházet s danými časovými a prostorovými možnostmi, s vybavením, jež má k dispozici (*tool enviroment*), s podmínkami, v nichž je úkol realizován (např. vyjednávání autorských práv), a se sociálním prostředím (vyjednávání s klienty, kolegy a školiteli apod.). V procesu psaní se překrývají a rekursivně na sebe působí fáze jako stanovení celkového cíle textu, plánování částí textu, kontrola formulací na větné

³⁸ Tento model předpokládá vzájemnou propojenost rovin a jejich dynamickou interakci. Dle prognóz se výzkum psaní bude na jejich souhru zaměřovat. Model je, obdobně jako ostatní uvedené, vztažený pouze k psaní odbornému.

rovině, monitorování všech rovin textu, průběžný proces čtení zdrojů a písemného produktu přes grafémy až po textovou rovinu. Dále na produkt textu působí nalezení zdrojů, omezení tématu, zaujmutí vlastního stanoviska, uvedení příběhu (*staging the story*) a vytvoření relevance pro adresáty (*establishing relevance for the audience*).

Sociálně orientované modely vnímají produkci textu a jeho autora jako část komplexního sociálního systému, v němž psaný text tvoří důležitý nástroj. Tyto modely jsou ovlivněny antropologií, etnografickými teoriemi a metodami a ukazují, jak se lidé v každodenním životě zabývají psaním a čtením. V popředí těchto modelů stojí také vlastní pohled pisatele na tyto aktivity.

2.1.4 Procesně orientovaná didaktika psaní

Procesně orientované psaní je klíčovým pojmem současné didaktiky psaní v celosvětovém měřítku (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 15pp). Svůj původ má v USA, kde vzniklo zhruba před 40 lety v návaznosti na klasickou rétoriku. V německojazyčném prostoru se toto pojetí prosadilo o něco později v 90. letech 20. století, kdy pod tlakem studie PISA byla zatlačena tradiční německá didaktika psaní statí (normativně svázaná) a zároveň Boloňská reforma požadovala novou formu a více prostoru pro rozvoj písemné kompetence i pro její systematický nácvik.

Procesně orientovaná didaktika psaní se opírá o kognitivní model Hayese a Flower z r. 1980 a 1981. V jejím popředí nestojí jazykové aspekty psaní, ale aspekty intelektuální – myšlenkové procesy jedince, jež se na psaní podílejí. Taková didaktika se snaží o jejich ozřejmění na straně učitele i žáka a o jejich ovlivnění na straně pisatele. Zároveň v dnešním pojetí takovéto didaktiky (na rozdíl od jejích počátků) panuje přesvědčení, že jsou důležité i instrukce učitele týkající se znalostí textových žánrů, jazykových norem, rétorických obrátů a strukturovaného postupu při psaní, kontextu psaní, domén a diskurzu. Jakákoliv procesně orientovaná didaktika psaní musí zprostředkovávat sociální funkci různých textových žánrů a zohledňovat různé požadavky na strukturu i jazyk žánrů.

Takto pojatá výuka psaní spočívá na těchto základech (tamtéž, s. 17–18³⁹): 1) Psaní je prostředkem učení. Nejedná se při něm jen o zapisování existujících vědomostí, ale vede

³⁹ Volně přeloženo Z. S.

k formulování či osvojení nových znalostí a vědomostí, protože při postupném formulování myšlenek si jedinec nové uvědomuje i objevuje. 2) Psaní je iterativní a rekursivní proces, při němž dochází k neustálému přepracovávání částí textu, jeho struktury, obsahu i jazyka směrem k celkovému vylepšení textu – lineární algoritmus psaní neexistuje. 3) Psaní je komplexní proces, který vyžaduje kontinuální řešení problémů, jež během něj mohou vyvstat. Úkolem vyučujícího je vést žáky k tomu, aby si tyto potíže uvědomili a uměli jim efektivně čelit. 4) Psaní se lze naučit a dá se vyučovat, pokud budou dodrženy jisté podmínky: kompetenci k psaní je nutné podporovat účinnými instrukcemi, reflexí a spoluprací. Proces psaní je třeba rozčlenit na menší jednotlivé části, u každé z nich osvětlovat procedury, k nimž dochází, aby si je pisatelé lépe uvědomili a uměli je sami řídit. Reflexe podporuje vlastní vnímání i promyšlené užití jazykových prostředků, zatímco kooperace napomáhá komunikativní a diskursní stránce psaní. 5) V psaní existují velké individuální rozdíly v písemných postupech a strategiích, jež si pisatelé vytvoří a preferují. Každá procedura psaní navržená vyučujícím proto musí být kriticky a individuálně posouzena – procesně orientovaná didaktika psaní usiluje o individuální přístup k žákům, který vede k úspěšnému psaní a respektuje odlišnosti ve způsobu myšlení i pracovních stylech. 6) Psaní má být posouzeno z perspektivy píšící osoby. Pro rozvoj písemné kompetence je nutné rozvíjet nové kompetence a ty stavět na již existující kompetence pisatele. Jednostranné prostředkování textových a jazykových norem spíše brání rozvoji psaní, než by ho podporovalo. 7) S přepracováváním textu je třeba nakládat jako se systematickou strategií textové produkce. 8) Zpětná vazba je technika, z níž je nutné získávat podněty. 9) Je dobré využívat techniku reflektovaného psaní, tj. samotná píšící osoba si pravidelně vede formou deníků (či portfolioí apod.) vlastní poznámky, pocity, úvahy, poznatky a otázky k textům, jež napsala (Bräuer 2000, 2014, Ruhmann – Kruse, 2014, s. 29). „*Reflexivní myšlení skrze psaní má tak potenciál, aby pisatel vnímal svůj pokrok v poznání a uměl jej vědoměji řídit.*“⁴⁰

V návaznosti na model Hayese a Flower se vyčleňují tři základní fáze procesu psaní (Ruhmann – Kruse, 2014, s. s. 24–25): plánování a generování obsahů (*prewriting activities*), jejich převedení do jazyka a písma (*Versprachlichen und Verschriftlichen* –

⁴⁰ „*Reflexives Denken durch Schreiben hat dadurch das Potenzial, den eigenen Erkenntnisfortschritt wahrnehmbar zu machen und ihn bewusster zu steuern.*“ (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 29, přeloženo Z. S.).

drafting), přepracování a editování (*revising*). Tyto fáze lze u obtížnějších textů, například vědeckých, ještě rozšířit na: 1) plánování (tj. rozvržení obsahových, textových i kvalitativních rysů vznikajícího textu, časový harmonogram a stanovení centrálních parametrů textu: tématu, otázek, cíle, obsahu, hrubého členění a obsahu), 2) na sběr materiálů (rešerše) a generování (vytváření) vlastních materiálů, 3) na hrubý koncept, 4) přepracování textu a 5) na formátování a editování do podoby určené mediálním, publicistickým či didaktickým kontextem⁴¹. Tyto jednotlivé fáze ale neprobíhají lineárně a nejsou od sebe oddělené, probíhají rekursivně a vzájemně do sebe zasahují, navíc jednotliví pisatelé mají různé strategie, jež preferují. Toto schéma fází může sloužit jen jako ideál, který nemá být užíván preskriptivně, ale měl by být ve výuce reflektován.

Během plánování probíhá diskuze o tématu, aktivizuje se či se vyhledává potřebná nutná slovní zásoba, dochází k tvorbě sémantických map, může se využít kreslení jakožto přípravné činnosti, čtení, vyhledávání podnětů na internetu apod., lze klást otázky a hledat na ně odpovědi. Tato fáze slouží ke stimulaci nápadů a představuje i počátek jejich organizování. Mělo by být napsáno vše, co jedinec o tématu ví. Tato fáze může probíhat jak individuálně, tak ve dvojici, či v celé skupině. Ve fázi psaní konceptů se vyhledávají další informace o vybraném tématu a znovu se seřazují. Psaní konceptů by mělo trvat asi 10 minut bez přerušení a opět může probíhat individuálně i ve skupinách. Obě první fáze mohou probíhat rekursivně. Při revizi dochází k úpravám týkajícím se obsahu, uspořádání a celistvosti textu v souladu se zadaným žánrem. Revize může probíhat opět ve dvojici, ve skupině i s celou třídou⁴² – mělo by se společně pracovat na konceptu jednoho z autorů, k němuž ostatní sdělují své komentáře a návrhy, a ty poté autor textu přijímá, či odmítá. Motto procesně orientované didaktiky psaní totiž zní: „*Writing is rewriting*.“ – psaní je přepisování. Text se nechápe jako konečný produkt, ale jako meziprodukt, na kterém jeho autoři musí dále pracovat, nejlépe s určitým autorským odstupem a s užitím co nejčtetnějších a nejrozmanitějších způsobů editování (Kustusch – Hufeisen, 2000, s. 144–148). Při editování dochází obdobným způsobem ke korektuře gramatiky a pravopisu. Takto vzniklá

⁴¹ Podobně uvádí pět fází i Harrington (2000, s. 29–36).

⁴² O způsobech zpětné vazby formou ústní, písemnou, elektronickou, formou doporučení i korektur, ve dvojici či v kolektivu viz Ruhmann – Kruse (2014, s. 28).

finální verze textu by měla být následně publikována, např. ve sborníku, nebo si ji mohou nechat žáci – studenti svázat (viz Harrington, 2000, s. 29–36).

Ideálem této didaktiky psaní je, aby psaní bylo nástrojem myšlení, bádání a učení v jednotlivých oborech. To se zatím podařilo např. na amerických vysokých školách, v německojazyčném prostoru zatím nikoliv – procesně orientované psaní je zde stále jen doplňkem k výuce, přesto zde na univerzitách dochází ke vzniku center psaní, jež o toto pojetí psaní usilují (Ruhmann – Kruse, 2014, s. 30–31). Lze předpokládat, že obdobná centra budou postupně vznikat i v českém akademickém prostředí.

Velmi inspirativním příspěvkem k procesně pojaté didaktice psaní v cizím jazyku je monografie německého neurologa U. Kästnera (1997). Ta předkládá procesně orientovanou didaktiku tvůrčího, respektive volného psaní⁴³ na pozadí Kästnerova empirického výzkumu podloženého neuropsychologickou teorií a tehdejšími neurologickými poznatky ze zkoumání afázie, agrafie, alexie a dalších postižení. Neurověda od svých počátků v 50. letech 20. stol. zažila v 90. letech boom a lokalizovala dovednost psaní v mozku. Konstatovala, že při psaní dochází k souhře Wernickova a Broccova centra i dalších. Také byla potvrzena Vygotského teze, že psaní je nejkompexnější jazykové jednání. Díky výše jmenovaným onemocněním bylo možné v mozku lokalizovat různé funkce, nicméně bylo zjištěno, že vyšší funkce, jako jsou paměť, abstrakce a také psaní, nelze hledat jen v rámci jedné neurální oblasti (tamtéž, s. 16). Žádné jediné „centrum psaní“ neexistuje, psaní jako neurologická funkce naopak závisí na souhře všech dílčích funkcí, jež se na něm podílejí. Kästner argumentuje, že psaní jako komplexní činnost sestává z mnoha dílčích procesů, jež se nedají izolovat, a proto by ani didaktika psaní neměla libovolně izolovat dílčí procesy nácviu psaní. Žáci mají z hlediska neuropsychologie od počátku procházet všemi procesy psaní a získat tzv. procesuální textovou kompetenci (tamtéž, s. 17). Textové vzorce, principy psaní a výstavby textu i strategie psaní mohou být nahlíženy jako (z)automatizované okruhy řízení (*Schaltkreise*), jako synaptické struktury, a proto se dá odůvodnit tvrzení, že psaní je naučitelné (tamtéž, s. 18–19). Kästner vychází také z konstruktivistické teorie (tamtéž, s. 20): všechny smyslové vjemy jsou v mozku nejprve (zre)konstruovány, než se nám stanou

⁴³ Volné psaní Kästner definoval jako maximálně volné, nesvázané ve všech ohledech (tamtéž, s. 70), aby mohl zkoumat opravdu přirozené, neřízené procesy, ke kterým při psaní dochází. Takto pojaté volné psaní ztotožňuje s psaním tvůrčím, a dokonce jej nazývá afektivním.

vědomými. I čtení a učení je konstrukce. Konstrukce při osvojování cizího jazyka probíhá na pozadí již existujících vědomostí a zkušeností – jen tehdy můžeme něco nového v cizím jazyku říci, pokud již máme znalosti lexika a syntaxe a s jazykem máme zkušenost, tj. jen tomu, co už víme, můžeme rozumět. Základem procesu konstruování a zrekonstruování jsou kognitivní mechanismy – nové vědomosti se vždy integrují do již stávajících struktur. Proces rozumění je neustálé porovnávání neznámého se známým jazykovým materiálem, přičemž nové musí najít místo v paměťové síti. Toto místo může být povahy senzorické, sémantické, fonetické, gramatické a morfologické. Čím je počet spojů vyšší, tím vyšší je šance nové si zapamatovat. Didaktickým důsledkem je to, že multisenzorické učení je úspěšnější (tamtéž, s. 22). Kästner uvádí, že mluvení a psaní vyžadují strategie plánování, korektur a revizí. Procesně orientovaná didaktika cizích jazyků musí vycházet z toho, že učitel své svěřence takovým strategiím učí, aby si je pak sami uvědomili a v cizím jazyce mohli komplexní dovednosti ovládat. Dále by si měli být vědomi toho, že psaní je procesuální. Toto vědomí je dle Kästnera (1997, s. 23) neméně důležité než znalost lexika a gramatiky FL/L2.

2.1.5 Kulturní podmíněnost psaní v cizím/druhém jazyku

Ač takové studie existovaly i dříve, od sociálního obratu v 90. letech 20. století (v Severní Americe již v letech 80.) se výzkum psaní výrazně věnuje působení kultury na písemné texty. Kulturní podmíněnost psaní reflektují (socio)kognitivní modely a modely sociální praxe, dále sociokulturní teorie osvojování druhého jazyka, hnutí *New Literacy Studies* zdůrazňující žánr a jeho společenskou důležitost a teorie postprocesu. Didaktici se zabývali pojmem kultury z různých hledisek. Ve výuce multikulturních skupin se jako neadekvátnější přístup k tomuto pojmu zdá být přístup interkulturní komunikace (Faistauer, 1997, s. 32–40). Tento obor užívá pojem textových vzorců, při jejichž vymezení vychází z kognitivní psychologie. Textový vzorec je reprezentací struktur vědomí v mozku uživatele jazyka, prvkem paměti, strukturou vědomí v dlouhodobé paměti, která procesy paměti řídí. Textové vzorce jsou pro každý žánr kulturně podmíněné (Faistauer, 1997, s. 36). Různá šetření, jejichž přehled podává právě Faistauer ⁴⁴, ukazují, že při produkci textů dochází k přenosu textových vzorců z vlastní kultury na texty cizojazyčné, resp. texty psané v cizím jazyce. Jedním z prvních, kdo se tímto přenosem zabýval, byl právě Kaplan. V 90. letech

⁴⁴ Uvádí např. šetření o textových vzorcích (schématech) těchto autorů: Eßerovo z r. 1989, Kaplanovo jako průkopníka již z r. 1966, Chafeho z r. 1980, Clyneho z r. 1981, 1984 a 1987 a Mohrovo z r. 1994.

vznikla řada studií k různým textovým žánrům, ale většinou byly zkoumány jazyky jako angličtina, němčina a francouzština (Hufeisen, 2002, s. 67). Empirických studií bylo v 90. letech již méně, sama Hufeisen (2002) porovnává německý referát a anglickojazyčný esej.

Později byla kulturním odlišnostem odrážejícím se v textových vzorcích věnována řada odborných publikací a jazykový záběr se rozšířil. Z nejnovějších publikací uvedme např. sborník z mezinárodního setkání didaktiků, které se konalo r. 2009 v Jeně a Výmaru a bylo věnováno kulturním kontrastům v odborných textech psaných v němčině, angličtině, albánštině, bulharštině, švédštině, čínštině a arabštině (Skiba, 2010b). Vědci zkoumali odlišnosti textových funkcí a komunikačních cílů, kulturní konvence a rozdíly odrážející se v jednotlivých jazycích. Všimli si např. různého přístupu k psaní textů, jako bylo striktní držení se předlohy versus volné zacházení s textovou předlohou, absence kritických elementů v recenzi versus jejich přítomnost, absence či prezence jistých slovních druhů či gramatických kategorií vyplývajících z konkrétního jazyka, existence jiných typů žánrů v té které kultuře... Konstatovali, že interkulturní zkušenosti ovlivňují samotnou kulturní identitu a jednání uživatelů cizího/druhého jazyka. Skiba (2010a, s. 143–161) uvádí na příkladu své empirické studie čínských respondentů osvojujících si němčinu, že pisatelé píšící v cizím jazyku se orientují na textové vzorce cílového jazyka. Na druhou stranu empirická šetření ukazují i pravý opak (Jentges, 2010, s. 161–177), proto by se interkulturní faktory neměly přeceňovat. Sama kultura nedeterminuje textovou kompetenci nositele výchozího jazyka, navíc kulturní identita člověka může být mnohem komplexnější, nikoliv vázaná příslušností pouze k jedinému kulturnímu společenství. Texty jsou sice ovlivněny kulturou nositele jazyka, případně kulturami, ale vykazují i individuální rozrůzněnost autorů. K interferenci z výchozího do cílového jazyka může docházet ve všech jazykových plánech, a tedy i na rovině textové. Výsledky empirických šetření o vlivu kulturně podmíněných textových vzorců u studentů cizího či druhého jazyka shrnuje Skiba (2010a, s. 158) takto: celkově vliv výchozí kultury nelze přeceňovat, existují i vlivy další. Tyto další vlivy jsou kromě kulturních a jazykových také individuální (např. navyklé strategie psaní, idiolekt, motivace a afekt atd.) a odvíjejí se i od domény⁴⁵, v níž se psaní odehrává (Hufeisen, 2002,

⁴⁵ Domény jsou oblasti společenského diskurzu, v nichž se používají jazykové variety orientované funkčně a odborně (Adamzik – Antos – Jakobs, 1997). Tradiční domény představují rodina, práce, náboženský život, kulturní život, literatura aj., dalšími doménami jsou jednotlivé vědní obory, masmédia, technika.

s. 67–74). Psaní textů je ovlivněno i globalizací, ale ta paradoxně upozorňuje na kulturní různorodost psaní (Adamzik – Antos – Jakobs, 1997, s. 1–9).

Českým příspěvkem k tomuto tématu, čili kulturním odlišnostem projevujícím se v psaní v češtině jako jazyce cizím/druhém se částečně věnuje Hasil (2008, s. 36–47), a to na příkladu respondentů německého a východoslovanského původu a na pozadí žánru popis (konkrétně se jednalo o popis budovy Filozofické fakulty UK, kde respondenti studovali). V jejich písemných projevech reflektuje negativní transfer sociokulturních zvyklostí na rovině textové. U jedné z respondentek ukrajinského původu po předchozím dvouletém studiu na české střední škole již k tomuto jevu nedochází, stejně tak u respondentky slovenské. Další studie pro tento jazyk zatím chybí, pouze několik článků se zabývá chybami cizojazyčných pisatelů v češtině na rovině morfologické, syntaktické a lexikální⁴⁶.

2.2 Didaktika psaní v domácí tradici od pol. 20. stol. do současnosti

V této kapitole vycházíme ze základních didaktik českého jazyka (jako jazyka mateřského), a sice z jejich částí věnovaných slohu (Hauser a kol., 1967; Svoboda, 1977; Čechová, 1985 Čechová – Styblík, 1989; Čechová – Styblík, 1998; Šebesta, 1999, 2005), dále z didaktik slohu (Hubáček, 1971; Hubáček, 1973; Čechová, 1998) a z doplňkových příruček (Höflerová, 2004; Bína – Niklesová, 2007; Hájková, 2008; Metelková Svobodová, 2008).

Z níže uvedeného přehledu vyplývá, že vývoj slohové výuky ve vymezeném období směřoval od schematického napodobování slohových útvarů coby normativních modelů k uvolněnosti a většímu prostoru pro individualitu a tvořivost žáků, od primátu slohových útvarů k nadřazenosti slohových postupů, od spisovnosti ke kultivovanosti projevu a k jeho přiměřenosti vzhledem ke komunikační situaci, od jazyka k řeči, od výchovy slohové k výchově slohové a komunikační. Didaktika slohu se po celou dobu opírá o tradici české funkční stylistiky, přičemž termín funkce se od 70. let v souvislosti s komunikačně-pragmatickým obratem a s postupným zdůrazňováním komunikačního zřetele více a více užívá pro přiměřenost vyjadřování vzhledem k funkci projevu.

⁴⁶ Hasil (2001/2002) u potomků českých krajanů, Čechová – Zimová (2004/2005), Rysová (2011/2012) a Šindelářová (2013, 2015) u českých žáků-cizinců, Casadei (2012) a Al Hamatiová (2016) u zahraničních studentů češtiny.

V příručkách se k slohové výuce přistupuje z hlediska procesuálního. Toto hledisko se však vztahuje zaprvé na přípravné etapy směřující k zhotovení slohové práce, zadruhé na principy výstavby jednoho každého písemného projevu: na selekci, modifikaci a kompozici vybraných prostředků. Tyto tři části mají být od sebe ve výuce jasně odděleny, jedná se tak o lineární, nikoli cyklický (iterativní a rekursivní) postup v procesu psaní. Až do konce 90. let se v žádné z didaktik neobjevuje obeznámenost se zahraničním, resp. „západním“ kognitivním modelem procesu psaní Hayese a Flower. K tomu lze podotknout, že příručky z doby komunismu jsou více, či méně poznamenané ideologií.

V tradici české didaktiky slohu se opakovaně objevuje práce s konceptem, kterou však důsledně požadují až Šebesta (1999, 2005) a Hájková (2008). Co se procesuálního pojetí psaní týče, velkou změnu přináší až Šebesta (tamtéž), který reflektuje zahraniční kognitivní výzkum Flower a Hayese a jeho dopad na didaktiku psaní.

Do r. 1989 byla v českých školách dávána přednost psaní před mluvením, i z tohoto důvodu byly detailně rozpracovány jednotlivé etapy nácviku souvislého písemného projevu, v jejich rámci pak nejrůznější metody a cvičení v podobě slohu reprodukčního a produkčního. Členění etap psaní vycházelo z antických prací, v české didaktice však se zaměřením na základní tři – fázi invenční, kompoziční a stylizační. Další dvě etapy se objevují až u Hájkové (2008). V hledání nových cest po r. 2000 se v didaktikách slohu nakonec začínají objevovat i techniky psaní tvůrčího (Bína – Niklesová, 2007).

2.2.1 Etapy proměn v teorii a výuce slohu po jednotlivých dekádách

V 50. letech byla výuka slohu přiřazena k literární složce a zaměřovala se především na umělecký styl, resp. funkční styl umělecký, neboť již z předešlé doby byl sloh funkčně orientován⁴⁷. Slohová složka se opírala o žákovskou četbu, na jejímž základě se žáci seznamovali s modelovými útvary, jež měli následně mechanicky napodobovat. Výuka často vycházela pouze z teoretických pouček.⁴⁸

V 60. letech došlo v základních a středních školách k částečnému upuštění od takto formálně laděné koncepce, dobovou snahou bylo výraznější propojení slohu se životem, čímž se

⁴⁷ Na funkční pojetí slohu během 30. a 40. let měli významný vliv B. Havránek a F. Trávníček, později K. Hausenblas (Čechová, 1985, s. 22).

⁴⁸ Viz Metelková Svobodová, 2008, s. 41–42; Höflerová, 2004, s. 61; Čechová – Styblík, 1998, s. 198.

otevřel i jistý prostor pro žákovskou individualitu a tvořivost. Východiskem výuky však stále zůstávají slohové útvary a jejich modely⁴⁹, jež pak jsou probírány cyklicky.⁵⁰ Výuka slohu je přiřazena k jazykové složce a dochází ke koordinaci mluvnice s písemnou činností žáků (Hauser a kol., 1967, s. 122). Podrobně jsou vymezeny tři hlavní fáze slohového „postupu“: invence, kompozice a stylizace (tamtéž, s. 123). V první fázi dochází k „shromáždění materiálu se zřetelem k obsahu tématu“, jejím obsahem je rozhovor, nebo pozorování, vyvolávání představ, zážitků, aktualizace dojmů, využití obrazových materiálů aj. (tamtéž, s. 147–152). V druhé etapě je získaný materiál utříděn formou osnovy (tamtéž, s. 152–154). Třetí fáze je věnována stylizačním cvičením, stylizování úvodních a závěrečných částí písemného projevu, osnovy, nadpisu aj. (tamtéž, s. 154–158). Jako jeden z prostředků slohového výcviku při psaní obtížnějších textů ve vyšších ročnících je uveden i koncept, nepočítá se však s jeho systematickým zařazováním (tamtéž, s. 162). Písemná cvičení jsou členěna na průpravná cvičení invenční, kompoziční a stylizační, dále na cvičení přípravná a kontrolní slohové práce (tamtéž, s. 162–163).

Od 70. let dochází k dalšímu posunu. Více se akcentují komunikační prvky slohové výuky, a sice princip propojení školy se životem a se zkušenostmi žáků (Hubáček, 1971, s. 39). Je tak dán předpoklad i pro pěstování individuálního stylu žáků. Výuka se primárně drží slohových útvarů, dále postupů⁵¹ a funkčních stylů⁵². Slohu se nadále učí v souladu s probíranou mluvnickou látkou (Hubáček, 1973, s. 14). Sloh je členěn podle způsobu tvorby písemného projevu na reprodukční a produkční; v rámci reprodukčního se pak rozlišují reprodukce doslovná, věrná, volná, kombinovaná a výběrová a reprodukce s obměnou⁵³. V rámci produkčního slohu se rozlišují písemná cvičení přípravná a kontrolní⁵⁴. Metodika

⁴⁹ „(...) na rozdíl od dříve platných osnov není vyučování slohu založeno již tak jednostranně na slohových útvarech, nýbrž se redukovaný systém slohových útvarů doplňuje důsledně výcvikem ve stylizaci a kompozici slohových projevů.“ (Hauser a kol., 1967, s. 122)

⁵⁰ Tento přístup k výuce slohu, tj. cykličnost slohových útvarů a opření výuky o ně, zůstává v učebnicích a školní praxi podržen až do konce 80. let, i když teorie slohu doznala postupných změn (Čechová, 1985, s. 29).

⁵¹ „Základní obsahovou linií vyučování slohu je systém nacvičování slohových postupů a útvarů. Jejich výběr se přizpůsobuje potřebám příští životní praxe převážné většiny žáků.“ (Hubáček, 1973, s. 8; podobně i Svoboda, 1977, s. 200.)

⁵² Viz Hubáček (1973, s. 11).

⁵³ Viz Hubáček (1971, s. 110–123) a Svoboda (1977, s. 206).

⁵⁴ Viz Hubáček (1973, s. 133–142).

jednotlivých fází nácviu slohových útvarů zůstává táž (jsou jimi invence, kompozice a stylizace) a je obdobně a velice detailně rozpracována jako v 60. letech (tamtéž, s. 99–133). Hubáček (1971, s. 142; 1973, s. 138–139) stále uvažuje o práci s konceptem jako o jedné z možných přípravných prací. Stejně stanovisko zaujímá i Svoboda (1977, s. 219), který dále uvádí, že se koncept nemůže „*stát závazným pro každou práci*“.

Svoboda (1977, s. 75) také usouvztažňuje jazykové vyjadřování s myšlením, a to tak, že prvé pojímá jako proces, výběr a spojování jazykových jednotek a komplexů a druhé jako proces spojování myšlenkových jednotek a komplexů. Jako jediný z uvedených autorů se k těmto procesům více vyjadřuje: myšlení je podle něj proces někdy zcela jednoduchý, jindy složitý, stejně jako jazykové vyjadřování.

Za základní princip slohové výuky je od přelomu 70. a 80. let považován princip komunikační, který se zaměřil na „*procesuální stránku projevu a vývojově psychologické a sociální aspekty ovládnutí jazyka*“, na funkci a kontext vzniku projevu (Čechová – Styblík, 1998, s. 198).

Čechová (1985, s. 41–42) se v souvislosti se vztahem myšlení a psaní neodvolává na zahraniční kognitivní výzkum psaní, nicméně konstatuje, že je nutné „*věnovat se ve slohové výchově [...] myšlenkovým procesům žáků a jejich ztvárňování v jazykovém vyjádření*“ a že „*nedostatky ve vyjadřování [...] vyplývají (také) z „charakteru myšlení adolescentů: je spíše deduktivní, abstraktní, se sklonem k extrémům, k teoretizování, s přehlížením konkrétních zkušeností.*“ Využívá výzkumu K. Svobody a jeho teze, že má výuka „*sledovat celý komplexní proces vytváření komunikátu, nelze odhlížet od stránek mimojazykových*“ – mj. od myšlenkových operací autorů komunikátů (tamtéž).

Vyšší důležitosti než slohové útvary postupně nabývají slohové postupy. Slohová výchova „*je zaměřena více komunikativně, méně naukově*“ (tamtéž, s. 181). Komunikační zásady slohové výchovy v této době rozvíjí Čechová (1985, s. 208) následovně: požaduje zaměření na komunikační praxi, korespondenci ukázek textů, cvičení i témat žakovských prací s přirozenými komunikačními situacemi, místo monologického a teoretizujícího výkladu učiva upřednostnění rozhovoru učitele a žáků i využití problémového přístupu, tj. systému otázek směřujících k rysům textů. V této době je také překonán starší názor, že předmětem slohové výuky má být pouze spisovný jazyk. Naopak se vyzdvihuje přiměřenost projevu a jeho účelu vzhledem ke komunikační situaci (Čechová – Styblík, 1989, s. 5). Práce

s konceptem je nahlížena stejně jako dříve (tamtéž, s. 236), navíc se Čechová (1985, s. 153–160) zmiňuje i o nutnosti práce bez něj, aby byl totiž žák schopen psaní bez přípravy.

Již v této době Čechová (1985, s. 9) volá po změně názvu slohové výchovy, neboť „[...]
název sloh je pro řečovou složku vyučování českému jazyku úzký“. Komunikační přístup k výuce slohu se však zcela rozvinul až po změně režimu v 90. letech 20. století.⁵⁵

Od 90. let se vedle komunikačního přístupu více a více podtrhuje schopnost adekvátního užití prostředků vzhledem k jejich funkci. Za hlavní požadavky na formu projevu se klade sdělnost, vhodnost, vyříbenost a výstižnost⁵⁶. Dochází k ústupu od nápodoby modelů jednotlivých slohových útvarů. Přesto slohové útvary nevymizely, základem výuky zůstaly např. v učebnicích na nižším stupni základních škol. Nicméně došlo k proměně jejich výkladu (tj. s ohledem na komunikační situaci a funkci projevu)⁵⁷. Na středních školách pak jako východisko slohové výuky slouží teorie funkčních stylů. Čechová (1998, s. 21) konstatuje, že nelze vyučovat sloh pomocí „*čistých slohových útvarů*“ a „*čistých funkčních stylů*“, jelikož ty neodpovídají skutečné verbální komunikaci.

Písemné projevy jsou členěny podobně jako v 70. letech u Hubáčka (1971, 1973) na základní dva typy – produktivní a reproduktivní, obdobný zůstává i přehled slohových cvičení⁵⁸. Více než v předchozích letech je zdůrazněno rozvíjení tvořivosti žáka⁵⁹. Aby byl vytvořen prostor pro žákovskou tvořivost, vyzdvihuje se vyučování slohu se střední mírou řízenosti.⁶⁰

Čechová a Styblík (1998, s. 240–242) vyčleňují obdobné etapy při přípravě slohové práce jako v předchozích desetiletích, více je však propracovávají: 1. vybrání vhodného tématu, 2. ujasnění si cíle projevu a komunikační situace, 3. fáze invence, 4. selekce tematických prvků

⁵⁵ Metelková Svobodová, 2008, s. 41–42; Höflerová, 2004, s. 61; Čechová, 1998, s. 3.

⁵⁶ Čechová, 1998, s. 16–17.

⁵⁷ Čechová – Styblík, 1998, s. 198–199; Čechová, 1998, s. 15, 19.

⁵⁸ Čechová – Styblík, 1998, s. 228–236.

⁵⁹ Čechová – Styblík, 1998, s. 224; Čechová, 1998, s. 18, 84–85. Tvořivost Čechová (1998, s. 85) chápe jako „*předpoklad jednotlivce pro řešení problému, s kterým nemá zkušenosti [...], na který je částečně připraven, zčásti pak nepřípraven*“. Za tvůrčí úkoly pokládá samostatné produkční slohové práce. Podle autorky je důležité vytvářet kreativní situace a navozovat tvůrčí atmosféru, aby byl u žáků probuzen zájem o psaní a zároveň vytvořen pocit uvolněnosti (tamtéž, s. 87). O tvořivosti uvažuje i v souvislosti s fantazií, která je „*podstatným faktorem tvořivé aktivity*“: „*Slohové vyučování má povinnost podněcovat obrazotvornost žáků a tím ji i rozvíjet.*“ (tamtéž, s. 89)

⁶⁰ Čechová, 1998, s. 90.

a jazykových prostředků, 5. kompozice (formální i tematická výstavba textu) – a to makrokompozice projevu směřující k tvorbě osnovy nebo jeho hrubého horizontálního členění a mikrokompozice, „která časově spadá vjedno s etapou stylizace“ (tamtéž, s. 241), 6. propracování mikrokompozice a stylizace (selekce jazykových prostředků a jejich kombinace), 7. práce s konceptem – analýza připraveného projevu a jeho hodnocení žáky a také učitelem⁶¹, 8. psaní kontrolních prací.

Čechová (1989, s. 40) hovoří o procesuálním charakteru slohové výchovy. Tímto procesem rozumí jednak výše popsané přípravné etapy směřující k sepsání slohové práce, jednak následující principy výstavby jednotlivého písemného projevu: průběžnou selekci, modifikaci a kompozici vybraných a modifikovaných prostředků. To jsou dle ní procesy, jež často „*spadají časově vjedno, avšak v teorii vyučování i ve vyučovací praxi jednotlivé procesy osamostatňujeme, aby vynikla procesualnost, aby množství sledovaných jevů žáka nemátlo*“ a aby se žák mohl v každé etapě soustředit jen na jednu stránku své činnosti, pokud si již činnost neosvojil globálně (tamtéž). „*Protože každý jazykový projev je lineární – v čase nebo v ploše, musíme s tím počítat i při jeho přípravě.*“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 242)

Při charakteristice tohoto procesuálního přístupu k výuce slohu se Čechová ani Styblík neodvolávají na zahraniční kognitivní výzkum a modely psaní, nicméně překvapivě dospívají k některým podobným výsledkům (zejména ve fázi psaní konceptu, přestože jej nevnímají jako strategii určenou k systematickému provádění).

Až koncem 90. let je v českém prostředí reflektován zahraniční výzkum, a to v práci Šebesty (1999, 2005). Ten vychází z domácí i zahraniční tradice a sleduje nejnovější vývoj věd, jak lingvistiky, tak i psycholingvistiky a sociolingvistiky. V souladu se zahraničními koncepcemi pojímá dovednost psaní jako proces podložený kognitivním modelem Hayese a Flower (Šebesta, 2005, s. 102–104). Zároveň se shoduje s požadavky Čechové a Styblíka uvedenými výše (funkčnost projevu, zohlednění komunikačního rámce, situačnost projevu a žákovských zkušeností, motivační efekt takové výuky na straně žáků). Šebesta se zřetelem

⁶¹ V této fázi je vyzdvížena rozmanitost práce s konceptem. Avšak jak Čechová a Styblík (1998, s. 243–244) uvádějí, „*odpověď na to, zda pracovat s konceptem, nebo bez konceptu, není jednoznačná*“, neboť ve školní praxi se práce s ním často omezuje na vznik čistopisů bez škrťů, a již méně bývá využit k odstraňování stylizačních a kompozičních neadekvátností. Zároveň titíž autoři apelují na to, aby byli žáci vedeni k psaní textů bez konceptu. (Také viz Čechová, 1998, s. 150–152.)

ke komunikačnímu vymezení předmětu žádá „*rovnoměrné rozvíjení všech komunikačních dovedností, tj. dovedností mluvit i naslouchat, psát i číst*“ (tamtéž, s. 62).

Dovednost psaní člení na psaní základní (elementární) a pokročilé (tamtéž, s. 100). První typ zahrnuje korektní grafické zaznamenání řeči, tj. adekvátní zacházení s „*technickými prostředky psaní*“ a znalost písma a „*principů, jimiž se jeho používání řídí*“ (tamtéž). Pokročilý způsob psaní pak spočívá v osvojování a prohlubování formálně korektních projevů. Tento typ psaní sestává ze znalosti pravopisu, znalosti grafické úpravy psaných textů i norem jejich výstavby a zároveň z funkčního užívání psaného jazyka – s ohledem na komunikační potřeby pisatele a podmínky komunikační situace. Zároveň pro tuto vyšší úroveň dovednosti Šebesta zdůrazňuje rozvíjení pisatelovy „*chuti*“ funkčně psát (tamtéž). Dále Šebesta člení psaní podle Flower na psaní orientované na pisatele (*writer-based*) versus psaní orientované na čtenáře (*reader-based*). Též uvádí důležitost dvojího zhotovování textu – nejprve vypracování „*prvního náčrtu*“ (tamtéž, s. 104) a poté závěrečného textu prošlého finálním čtením a úpravami. Jak uvádí (tamtéž, s. 104, pozn. 105), ve školní praxi se toto pojetí příliš neujalo, neboť „*[...] nebývá pojato procesuálně a komunikačně, nýbrž jako školní kompozice «pro učitele»*“, tedy jako produkt vytržený z komunikačního rámce.⁶²

Po roce 2000 zůstává stále platný komunikační princip slohové výchovy. Hájková (2008, s. 95–101) přináší nové členění písemného projevu na *fragmentární, napodobivé, řízené* a *tvořivé*. První typ předchází psaní souvislých projevů. Jedná se o psaní nekohezních textů, tedy slov a slovních spojení, jež jsou spojena jedním tématem – např. při psaní seznamu, vyplňování formulářů apod. Napodobivým psaním se myslí opisování souvislých textů, i jejich sestavování podle předlohy a později jejich obměňování. Fáze řízeného psaní je součástí výuky již na 1. stupni české ZŠ. Jedná se o postupné zvládání slohových útvarů (popis, zpráva, vypravování), při jejichž tvorbě se žáci řídí zákonitostmi těchto útvarů, a zároveň si už uvědomují základní fáze procesu psaní – fázi invence, kompozice a stylizace. Tento typ psaní zahrnuje tvorbu souvislých textů postupem reproduktivním i produktivním. Poslední typ, psaní tvořivé, pak spočívá především ve vypravování s různými obměnami,

⁶² Podobně situaci vnímá Hájková (2008, s. 93), která konstatuje, že se písemný projev „*těší po celou dobu školní docházky velké pozornosti školy a učitelů a relativně malé pozornosti žáků*“. Aby žáky více poutalo, musejí si „*vždy uvědomovat funkčnost psaní pro komunikaci*“ (tamtéž).

jako je dokončení příběhů, vypravování zhotovené na základě zadaných slov – a zejména ve spontánní tvorbě textů. Hájková (tamtéž, s. 101–105) dále rozlišuje funkční typy psaní, a sice psaní *orientující*, *věcné* (či praktické), *interakční* (či kritické) a *zážitkové* (v jeho rámci eventuálně i *terapeutické*). Prvním typem psaní jsou krátké texty informačního charakteru používané v běžné komunikační situaci (např. vzkazy a instrukce). Druhým typem jsou administrativní komunikáty a texty s „*odborně zpravovací funkcí*“ orientované na pisatele (např. poznámky z přednášek, zápisky, výpisky, teze, deníkové záznamy). Psaní interakční je orientované na čtenáře a předpokládá dovednost psát s ohledem na něj (například písemný referát a komunikáty opřené o výkladový a úvahový slohový postup). Psaní *zážitkové* je charakteristické spontánností projevu o větší či menší estetické kvalitě a jeho cílem je přinést autorovi potěšení z písemné činnosti. Pokud se vyznačuje terapeutickou funkcí, lze pro tento typ textů užít termínu *terapeutické psaní*. K předchozím základním třem etapám psaní (k fázi invenční, kompoziční a stylizační) přidává ještě další dvě: čtvrtou, rekapitulační (revizní), jež spočívá v práci s konceptem a jeho úpravě do čistopisu, a fázi pátou, finální, týkající se formální korekce textu. Dodržení těchto pěti fází považuje Hájková (tamtéž, s. 107) za zásadní, ač mohou vyžadovat více času.

V téže době je kladen vyšší důraz i na žákovskou tvořivost a jako jedna z cest v českých didaktikách psaní se objevuje i metoda psaní tvůrčího (Bína – Niklesová, 2007).⁶³

2.2.2 Porovnání českého a zahraničního přístupu k psaní

S ohledem na principy zahraniční procesuálně pojaté didaktiky psaní a domácí komunikačně zaměřenou didaktiku slohu, lze konstatovat, že se princip komunikační vyzdvihující funkce a kontext vzniku písemného projevu a dále adekvátnost vyjadřování s ohledem na komunikační situaci plně shoduje se zohledňováním kontextu psaní a diskurzu v konkrétních doménách, tedy se zprostředkováváním sociální funkce textových žánrů (slohových útvarů). Pouze je užita jiná terminologie. Též se shodují v odklonu od normativnosti modelových textů, které – slovy české didaktiky – brání rozvoji individuálního stylu a tvořivosti žáka a navíc neodpovídají realitě (neexistují „*čisté slohové úvary*“ a „*čisté funkční styly*“, viz

⁶³ Učitel podle nich musí umět „*zvládat inovativní metody vyučování*“, zařazovat herní aktivity a upřednostňovat kreativní přístupy před analytickými, např. techniky tvůrčího psaní (Bína – Niklesová, 2007, s. 9). Tyto techniky jsou ve jmenované publikaci blíže popsány na s. 17–29 a s. 107, a to zejména v souvislosti s prací s literárním textem.

Čechová, 1998), a slovy zahraniční didaktiky může normativní přístup k výuce brzdit samotný proces psaní.

Oba přístupy se rozcházejí (kromě Šebesty, 1999, 2005, a Hájkové, 2008) v bodě lineárnosti versus cykličnosti procesu psaní: v zahraničí se prosadil koncept psaní jako iterativního a rekursivního procesu, neustálého přepracovávání textu se systematickým užíváním konceptu (ve spojitosti s ním se hovoří o strategii). Čechová a Styblík (1998), ač si uvědomují, že invence, kompozice a stylizace jsou procesy psaní často „*spadají časově vjedno*“, uvažují o lineárnosti procesu psaní, tedy o procesu s jasně oddělenými fázemi, které následují jedna za druhou a u nichž nedochází k zpětnému návratu k jakékoliv předchozí etapě. Na druhou stranu se v zahraničním přístupu uvádí, že je třeba proces psaní ve výuce rozčlenit do jednotlivých fází, aby si je pisatelé uvědomovali (tento požadavek vyslovuje také Čechová, 1998), avšak zahraniční didaktika psaní podtrhuje důležitost reflexe jednotlivých procesů a procedur, jak ze strany učitele, tak pisatele, aby žáci nakonec byli schopni celý proces psaní úspěšně řídit. Navíc v zahraniční didaktice se zdůrazňuje ohled na individuální strategie pisatelů, kteří mohou fázemi psaní libovolně procházet, přeskakovat je i se k nim jakkoliv vracet.

2.3 Česká didaktika psaní v cizím/druhém jazyku

V této kapitole je popsáno pojetí vybrané řečové dovednosti v českých didaktikách cizího jazyka od 2. pol. 20. stol. (resp. od 60. let) a dále v lingvodidaktických časopiseckých příspěvcích od 90. let 20. stol. V závěru jsou konfrontovány přístupy domácích didaktik k psaní v mateřském a cizím jazyku.

2.3.1 Klasické postupy nácviku a rozvoje psaní v cizím/druhém jazyku

Novější české didaktiky cizího jazyka napsali autoři Krámský – Studnička (1965), Beneš (1970), Hendrich a kol. (1988), Choděra (1993, 2013), Choděra – Ries (1999) či Choděra a kol. (2000). Z nich první dvě vznikly na vrcholu slávy metody audioorální. Krámský a Studnička se věnují písemnému výcviku a typologii jeho cvičení pouze na středních školách – psaní sice považují za důležitou řečovou dovednost, která má být procvičována v každé hodině, a též odmítají přílišnou orientaci výuky na gramatický systém jazyka (včetně psaní), nicméně příručka je silně komunisticky orientována. Beneš (tamtéž, s. 176) vzhledem k preferované metodě uvádí, že by se písemná cvičení měla zadávat především formou domácích úkolů. Z hlediska psycholingvistického rozlišuje pouze tři fáze psaní: „*předjazykový koncept, jeho jazykovou formulaci a grafickou realizaci*“ (Beneš 1970, s.

174). Tyto fáze jsou vnímány spíše odděleně: „*Jestliže při mluvním aktu všechny jeho tři fáze časově téměř splývají, při psaní [...] nastává mezi druhou a třetí fází časový odstup: pisatel může svou jazykovou formulaci obměňovat, aby lépe vystihl předjazykový koncept, a to jak před vlastní grafickou realizací, tak i po ní.*“ (tamtéž) Vzhledem k době vzniku této didaktiky se zde též uvádí, že písemná cvičení by se měla zadávat především formou domácích úkolů (tamtéž, s. 176). Beneš (tamtéž, s. 176–178) rozlišuje „*podle způsobu práce s třídou*“ písemná cvičení kolektivní a individuální, podle „*stupně samostatnosti žákovy práce*“ pak cvičení *průpravná* (například cvičení pravopisná, jazyková cvičení písemná, přepisování textu s obměnami, stylizační cvičení), *reprodukční* (tvoření věty z daných slov, tvůrčí diktáty, písemné odpovědi na otázky...) a *produkční* (samostatný písemný projev). Jinými fázemi, či modely psaní se tato didaktika nezabývá.

Publikace Choděry (1993, 2013), včetně spoluautorské s Riesem (Choděra – Ries, 1999), jsou metadidaktikami, této dovednosti proto nevěnují příliš prostoru. Jak oba ještě koncem devadesátých let konstatují, *bývá psaní či písemný projev, písemné vyjadřování mezi složkami jazykového cíle uváděno na posledním místě* a *„v cizojazyčném vyučování-učení se uplatňuje spíše jako prostředek než jazykový cíl“* (Choděra – Ries, 1999, s. 48).

Nejvíce se této dovednosti věnuje Hendrich a kol. (tamtéž, s. 236–246). Při nácvik této dovednosti rozlišují *cvičení jazyková*, *cvičení předřečová (jazykově řečová)* a *cvičení řečová*. Pod první typ spadají aktivity na rozvoj jazykových prostředků, které upevňují slovní zásobu, mluvnici a pravopis a které samy o sobě nevedou přímo k písemnému projevu. Cvičení předřečová (jazykově řečová) představují mezistupeň mezi cvičeními jazykovými a řečovými, „*v nichž se lexikální, gramatické a pravopisné jevy procvičují takovým způsobem, který se pokud možno co nejvíce přibližuje souvislejšímu písemnému vyjadřování myšlenek*“ (tamtéž, s. 241). Cílem řečových cvičení je vlastní písemná produkce. Řečová cvičení se pak dělí na cvičení reproduktivní, jež jsou úzce svázaná s písemným či zvukovým vzorem, a na cvičení produktivní, která směřují k samostatnému písemnému projevu. Ten však i v tomto případě může být volně spojen se čtením či poslechem textu. Za nejzákladnější typy reproduktivních cvičení pak Hendrich a kol. uvádějí opisování textů a úryvků, doplňování vynechaných částí textu, psaní osnovy, formulování nadpisu, písemných otázek či odpovědí k textu, některé typy diktátů, souvislou reprodukci textu a překladová cvičení. Jako základní produktivní cvičení uvádějí tvoření vět na daná slova tak, aby vznikl souvislý příběh, a rozsáhlejší typy cvičení jako psaní základních žánrů: dopisů, popisů, charakteristik, vyprávění a úvah. Ke stimulům řadí kromě psaných či

nahranych textů i obrázky, fotografie, mapy atp. Zmiňují různé organizační formy výuky: individuální práci, práci kolektivní pod vedením učitele i práci skupinovou. Vlastnímu písemnému projevu má v hodině předcházet přípravná fáze a žáci mají být vedeni k samostatné práci se slovníky či dalšími příručkami.

Novější příručka Choděry a kol. (2000) věnovaná výuce cizích jazyků na kraji nového století se zabývá mj. humanizací. V této souvislosti pojednává stručně i dovednost psaní – autory této části jsou L. Ries a P. Zajícová. Ti se věnují inovativním podobám nácviku dovednosti psaní ve výuce cizích jazyků v podobě produktivní i reproduktivní. Nejdůležitějším bodem při produkci textu je podle nich podnítit žáky, aby pomocí asociačních postupů uvažovali o tématu. Učitel je má vést k tomu, aby žáci tyto asociace dále rozvíjeli a dali jim strukturu. Inovativní techniky k tomu určené představují asociogram, mentální mapa, cluster aj. (tamtéž, s. 43–44)⁶⁴.

Se zohledněním toho, co tyto didaktiky uvádějí, lze konstatovat, že na psaní nahlíží jako na finální produkt. Nejedná se o procesně orientovaný – cyklický – přístup, ale o tzv. klasické postupy rozvoje psaní v cizím (druhém) jazyku: po přípravné fázi následuje fáze psaní textu a jeho opravy, přičemž jednotlivé etapy jsou od sebe pevně odděleny. Ani jedna z didaktik neuvádí práci s konceptem, byť i příležitostnou. Z hlediska procesu lze hovořit o lineárním pojetí psaní.

Zajímavý doplněk k těmto didaktikám (či metadidaktikám) však představují dva články z časopisu *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*⁶⁵ z 90. let 20. stol. od Jelínka a Perclové, které více reflektují zahraniční trendy. Jelínek (1992/1993) vzhledem k vzniku příspěvku a jeho komunikační orientaci zaujímá stanovisko vyváženého nácviku všech řečových dovedností, čili čtení, psaní, poslechu a mluvení. Požaduje vhodné propojení jednotlivých dovedností ve výuce i úloh vedoucích k jejich nácviku. Cvičení na psaní mají navazovat na poslech, čtení, či mluvení a opačně. Jak autor uvádí, nácvik psaní spočívá obvykle ve stupňování od reprodukce k produkci samostatného písemného projevu, s čímž nesouhlasí (tamtéž, s. 244). Písemná cvičení by po sobě měla následovat v promyšlených sekvencích

⁶⁴ Spoluautorka této kapitoly, P. Zajícová, se věnuje i problematice tvůrčího psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Asociační postupy, které se v této didaktice v souvislosti s psaním objevují, jasně vyplývají z tohoto autorčina zaměření.

⁶⁵ *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. ISSN 1210-0811.

tak, aby na prvotní impuls navazovala řada cvičení kombinujících prvky reproduktivní i produktivní. Takto kombinovaná cvičení dovolují stírat hranice mezi cvičeními jazykovými, předřečovými a řečovými (tamtéž, s. 244–245), čímž se usnadňují i přechody od reprodukce k produkci. Písemný projev je podle něj zapotřebí rozvíjet v souvislosti s osvojováním jazykových prostředků lexikálních a gramatických. Lexikální a mluvnická cvičení mají být zasazena do reálného kontextu a situace, neboť takové úlohy vedou k produkci nadvětných útvarů, nikoliv k vytváření izolovaných slovních spojení nebo vět. To odpovídá komunikačnímu přístupu a zároveň by mělo podpořit motivaci žáků.

Perclová (1996/1997) konstatuje, že psaní bývá považováno za nejobtížnější z ostatních řečových dovedností. Zmiňuje tři dobové tendence v cizojazyčné didaktice psaní: psaní orientované na formu, na pisatele a na čtenáře. První typ psaní je podpůrný, nevede k rozvoji samotné dovednosti psaní, ale k upevnění jazykových prostředků. Velmi často se jedná o izolované věty, např. o jejich opisování, zápis podle diktátu aj. To je však účelné pro procvičení jazykových prostředků. Apeluje na to, aby tento formální přístup byl propojen se smysluplným obsahem, obdobně jako Jelínek (viz výše). Psaní orientované na pisatele představuje postup, při němž pisatel nepíše o sobě, ale uvádí různé asociace k tématu, vytváří myšlenkové mapy, diskutuje se spolužáky o svém textu aj. Zároveň je obsah textu nadřazen jeho formální stránce. V tomto způsobu psaní se v cizojazyčné výuce pol. 90. let objevují dva proudy – psaní pojímané jako proces, nebo jako produkt. V této době však krajní stranění jednomu, nebo druhému přístupu opadá a důležitost se přikládá jak samotnému procesu vzniku textu, tak výsledku – textu jako produktu. Posledním typem je psaní orientované na nácvik žánrů. V tomto přístupu se podle Perclové jedná převážně o stylizační cvičení. Sama doporučuje všechny tři trendy skloubit: zaměřit se nejen na jazykovou kompetenci písemných prací, ale i na stránku obsahovou a žánrovou, jež by odpovídala kulturní tradici nositelů cílového jazyka (tamtéž, s. 114). Text by se měl hodnotit už v průběhu procesu psaní, ne pouze výsledný tvar – tak učitel může žákům napomoci, provést je různými strategiemi psaní a poskytnout jim individuální rady.

2.3.2 Srovnání přístupů k psaní v českých didaktikách mateřského a cizího jazyka

Porovnáme-li české didaktiky cizího jazyka na straně jedné a didaktiky českého jazyka coby jazyka mateřského a didaktiky slohu na straně druhé, shodují se v typologii cvičení, i když terminologicky se různí. Mnohem více rozpracované jsou didaktiky českého jazyka a slohu. Komunikační zřetel je v didaktice cizích jazyků reflektován pouze časopisecky, stejně tak

i pojetí psaní jako procesu (s jasnou aluzí na zahraniční kognitivní výzkum psaní), nicméně ve shodné době jako u Šebesty (1999).

2.4 Problematika psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku ve světle současných periodik

V níže uvedeném přehledu vycházíme především z příspěvků publikovaných od 90. let 20. stol. v časopisech a sbornících, které se věnují lingvodidaktickým aspektům češtiny jako jazyka cizího/druhého (či případně obecně aspektům cizích jazyků). Případně konstatujeme, že v těchto periodikách nebyla problematika psaní pojednána. Tituly, ze kterých jsme čerpali, jsou primárně následující: *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*⁶⁶, *Český jazyk a literatura (ČJL)*⁶⁷, *Didaktické studie*⁶⁸, *Nová čeština doma a ve světě (NČDS)*⁶⁹, *Studie z aplikované lingvistiky (SALi)*⁷⁰, popularizační *Krajiny češtiny*⁷¹ a dále sborníkové řady *Čeština jako cizí jazyk X.: materiály z x. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*⁷² a *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*⁷³. Zároveň jsme tento přehled v závěru kapitoly rozšířili o několik relevantních příspěvků z jiných českých periodik.

Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vycházel od roku 1957 a byl jediným odborným periodikem, který se v Československu a později v České republice a na Slovensku věnoval teorii i praxi vyučování cizích jazyků na všech stupních a druzích škol, zejména pak angličtiny, francouzštiny, němčiny, ruštiny a španělštiny. Na problematiku češtiny jako cizího jazyka v něm vzhledem k zaměření téměř nenarazíme ani v 90. letech ani později (výjimku představují Pavlíková, 1994/1995, a Čadská, 1995/1996). Žádná ze jmenovaných autorek se však dovedností psaní nezabývá. Několik článků se věnuje psaní tvůrčímu

⁶⁶ *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. ISSN 1210-0811.

⁶⁷ *Český jazyk a literatura*. ISSN 0009-0786.

⁶⁸ *Didaktické studie*. ISSN 1804-1221.

⁶⁹ *Nová čeština doma a ve světě*. ISSN 1805-367X.

⁷⁰ *Studie z aplikované lingvistiky*. ISSN 2336-6702.

⁷¹ *Krajiny češtiny*. ISSN 1804-3283.

⁷² *Čeština jako cizí jazyk X.: materiály z x. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 1985-.

⁷³ *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005-.

(Janíková, 2005/2006; Janíková, 2003/2004; Eliašová, 2002/2003; Zajícová, 1996/1997). Jeden článek pojednává o práci s chybou, a to i v písemném projevu, ale obecně v jakémkoliv cizím jazyku (Klarová, 2008/2009).

Na stránkách *Českého jazyka a literatury* se až po r. 2000 objevilo několik příspěvků zaměřených přímo na řečovou dovednost psaní žáků či studentů cizinců⁷⁴, a to zejména na pravopis (Hasil, 2001/2002; Čechová – Zimová, 2004/2005), nebo byly jen konstatovány neutěšené výsledky maturitních slohových prací vytvořených nerodilými mluvčími, studenty středních škol (Rysová, 2011/2012).

V *Didaktických studiích*, které vycházejí od r. 2004, se písemnému projevu věnuje Šindelářová (2013, 2015), a to chybám žáků-cizinců a osvětlení jejich příčin. Dále pak Hasil (2008), který se zaměřil zejména na interkulturní rozdíly v psaní žánru popis u vysokoškolských studentů oboru čeština pro cizince.

V *NČDS* se od r. 2011, kdy začalo toto periodikum vycházet, neobjevil žádný příspěvek k rozvoji dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku. Totéž lze konstatovat o odborném časopisu *SALi*, jenž vychází od r. 2010, a o *Materiálech z x. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*, vydávaných od 80. let 20. stol. (výjimku představuje článek o tvůrčím psaní, viz Hajíčková, 2014).

V *Krajinách češtiny* k této problematice nalezneme pouze dva články, jež se opět týkají chyb v písemném projevu, a to gramatických a lexikálních u italských vysokoškolských studentů češtiny (Casadei, 2012), nebo obdobně u egyptských vysokoškolských studentů češtiny na příkladu žánru esej (Al Hamatiová, 2016), bohužel bez roviny textové a bez kulturních interferencí v textových vzorcích. Třetí článek o psaní pojednává o psaní tvůrčím (Hajíčková, 2011d).

Příspěvatelé *Sborníků AUČCJ* se od doby jejich prvního vydání v r. 2005 vyjadřují k psaní minimálně, většinou pouze v souvislosti s prací s chybou a s hodnocením písemného projevu (Hánková, 2011; Barbapostolosová, 2016), eventuálně se probírá přiřazení písemného projevu k jazykové úrovni (Vodičková, 2015). Jeden článek představuje didaktizovanou lekci tvůrčího psaní (Hajíčková, 2011b).

⁷⁴ Nerozlišujeme zde vymezení termínu žák s odlišným mateřským jazykem versus žák-cizinec.

Pro doplnění plastického obrazu uveďme konferenční sborník příspěvků k tématu psaní (Hádková – Balowska, 2007), jež se však beze zbytku týkaly vytváření písemných zkoušek a hodnocení písemného projevu. Na stránkách časopisu *CASALC Review* je věnována pozornost rozvoji písemného projevu u středně a více pokročilých studentů češtiny jako cizího/druhého jazyka prostřednictvím metody e-learningu a blended-learningu (Adamovičová – Hajíčková, 2016b), obdobně od těchto autorek pak v multilingvní projektové monografii (Adamovičová – Hajíčková, 2016a). Jelikož oba příspěvky vznikly na základě mezinárodní evropské spolupráce, opíraly se didakticky o procesně orientované psaní podložené kognitivním výzkumem a modelem Flower a Hayese, nicméně pozornost byla upřena na alternativní metodu nácviku psaní. V několika z výše uvedených časopisů a sborníků se též příležitostně vyskytly články o tvůrčím psaní v češtině pro rodilé i nerodilé mluvčí, jež však v úplnosti uvádíme v kap. 2.5.1.

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že o dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku se uvažuje z různých úhlů, v popředí zájmu jsou však zejména písemné produkty cizinců. Komplexní nácvik a rozvíjení této řečové dovednosti bohužel zůstává stranou.

2.5 Metoda tvůrčího psaní v cizojazyčné výuce

V této kapitole se zabýváme novodobou historií této metody, jejími charakteristikami a vývojem pojmu kreativity. Následně uvádíme přehled výzkumů tvůrčího psaní v zahraničí i v českém prostředí.

2.5.1 Vymezení pojmu kreativity, metody tvůrčího psaní a její historie

Definice tvůrčího psaní není jednotná. Stejně tak, jak se proměňovalo pojetí kreativity, proměňovala se i náplň tvůrčího psaní a jeho cíle, nebo takových pojetí a funkcí tvůrčího psaní paralelně existovalo několik. Různé tradice v něm lze vysledovat napříč zeměmi i časem.

Tvůrčí psaní je metodou, souborem technik a postupů, komplexním procesem. Spojuje v sobě prvky literární teorie, historie a kritiky, estetiky, didaktiky a psychologie, inspiruje se podněty literární, slohové, výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Využívá řadu postupů a organizačních forem. Je prostředkem sebevyjádření, poznávání sebe sama i ostatních, pochopení okolního světa a principů výstavby textů. Vede k tvořivému a kritickému myšlení a soustředí se na hravý princip vyučování a učení (viz Fišer, 2001, 2008).

Podle didaktického přístupu lze vyčlenit následující druhy tvůrčího psaní, jež se vzájemně prolínají (Andrášová, 2005, s. 68–69; Kast, 1999): a) psaní orientované na formu, pisatele, nebo čtenáře, b) osobní tvořivé psaní (personálně kreativní), literární/poetické, či heuristické psaní, c) psaní reproduktivní, reproduktivně-produktivní, nebo volné.

Při tvůrčím psaní se vždy jedná o proces, jehož části jsou stejně důležité, nikoli pouze o výsledný text. Tvůrčí psaní je v souladu s procesně orientovanou didaktikou psaní a všemi fázemi tak, jak bylo popsáno výše, jedná se tedy o proces iterativní a cyklický. Tvůrčí psaní nemusí směřovat pouze k tvorbě „uměleckých textů“ (ač existují i taková pojetí), pomocí tvůrčích technik lze psát útvary svou podstatou „neumělecké“. V jednotlivých fázích psaní, zvláště ve fázi přípravné, se využívají rozmanité podněty. Obecně lze mezi nimi rozlišovat podněty vizuální (obrazové a textové), sluchové (nejrůznější zvuky a hudba), hmatové, čichové, chuťové a jejich kombinace. Podnětem může být obraz, jednotlivé slovo, slovní spojení, rčení, citát, celý text, filmová, hudební či divadelní ukázka, neobvyklá atmosféra či nezvyklé prostředí v učebně. Podnět může být návazně rozveden do komplexnější podoby, jako je asociogram, cluster, myšlenková mapa, tvorba hypotéz apod.

Tvůrčí psaní má bohatou tradici v USA, která sahá až do 20. let 20. století. Tehdy začaly být na vysokých školách otevírány semináře poetiky, jež podporovaly spisovatelské talenty. Dokonce bylo možné jako diplomovou práci odevzdat román či novelu (Faistauer, 1997, s. 14). V 2. polovině 20. století se vlivem technického soupeření USA s tehdejší SSSR kreativitou rozuměla zejména tvůrčí schopnost člověka v ekonomických a technických odvětvích. Paralelně vznikla idea, že by volné zacházení s jazykem mohlo napomoci dalším akademickým předmětům a disciplínám. Koncept takto pojatého psaní se poprvé objevil v Británii v 60. letech a byl rozvíjen v Londýně J. Brittonem a v USA (von Werder, 1992, s. 169). Objevovaly se v něm i různé protiproudy a tato metoda byla podrobena kritice, přesto v angloamerických zemích v 80. letech zdomácněla (tamtéž, s. 9). V USA a Kanadě v 90. letech 20. století počet vysokých škol užívajících TP jako metodu, jak se vědecky učit, i jako metodu výzkumnou⁷⁵ vzrostl na více než čtyři sta. Vycházela zde řada publikací s názvem

⁷⁵ Jako kvalitativní výzkumná metoda se používá i jeden z typů tvůrčího psaní, a sice psaní poezie. Jak uvádí Hanauer (2010, s. 4), byla poezie jako výzkumná metoda zařazena do amerických příruček kvalitativního výzkumu právě počátkem 90. let 20. století. Jedním z nejznámějších amerických vědců, který ji využívá, je L. Richardson (tamtéž, s. 5). Sám Hanauer (2010, kap. 4, 5 a 6) zkoumal využitelnost metody psaní poezie pro výzkum L2 i šířeji pro výzkum v humanitních a sociálních vědách (viz níže).

typu *Writing across the Curriculum* (tamtéž, s. 9–16). Díky této metodě mělo a má být učení se vědě napínavější, osobnější, hlubší a zábavnější, neboť TP propojuje levou i pravou mozkovou hemisféru: pravá hemisféra umožňuje zapojení kreativity i nevědomí do procesu výzkumu, a takové metodické zapojování TP je ve vědě zapotřebí.

Toto pojetí podpůrné funkce tvůrčího psaní ve vědě později zastává a vědecky se snaží obhájit německý didaktik tvůrčího psaní (v L1) – L. von Werder (1992, 1993). Ten již v polovině 90. let popisoval tento typ psaní jako metodu a techniky, jež se dají dobře využít pro učení se různým vědním disciplínám (historii, psychologii, biologii, sociologii, vlastivědě, politologii, matematice a pedagogice). Dokonce pro tyto disciplíny vytvořil didaktické koncepty spočívající na tvůrčím psaní⁷⁶ a vypracoval model interdisciplinární dílny psaní.

Rico (1984), americká autorka německého původu, rozpracovala pro TP jednu z nejinspirativnějších technik, a to clustering. Podnětem jí byl neurologický výzkum mozkových hemisfér. Při clusteringu dochází k jejich spolupráci: v levé hemisféře je uloženo centrum řeči a logického myšlení, v pravé centrum emocí a představivosti. Ukazuje se, že spolupráce obou hemisfér je (nejen) pro (cizojazyčné) psaní nejproduktivnější. Další podnětnou technikou je mindmapping. Pro teorii TP je důležitý i Vygotského pojem „*vnitřní řeči*“ (Faistauer, 1997, s. 19): psaná řeč není jednoduché převedení mluvené řeči do písemné formy, ale odvíjí se z řeči myšlení člověka, tiše a polovědomě, *smyslově-názorně, zhuštěně, fluktuovaně*. Je subjektivnější a otevřenější pro kreativno. Při TP má pak být tato vnitřní řeč aktivována a její písemné zachycení se nemá příliš uspěchat.

V současném využití metody TP v rámci vysokoškolské výuky angličtiny jako L2, a to napříč kontinenty (v Americe, Asii i Evropě), se prosazuje zaměření metody na pisatele, tj. osobní tvořivé psaní (Disney, 2014a, 2014b; Hanauer 2010, 2014; Chin, 2014; Kelen, 2014; Loffredo – Perteghella, 2014; Spiro, 2014; Tay, 2014; Tin, 2013). Zkoumají se vztahy mezi druhým jazykem, literaturou a identitou v písemném projevu nerodilých mluvčích. Jmenovaní autoři pojmají proces psaní jako činnost, jež má rozvíjet zejména kritické schopnosti pisatele, jeho výrazové možnosti i jazykové experimentování v druhém jazyku

⁷⁶ Obdobný přehled technik, avšak již neaplikovaný na vědní disciplíny, uvádí v českém prostředí Z. Fišer (např. 2001, 2008), a to i s ohledem na češtinu jako rodný jazyk, případně i jazyk cizí/druhý. Analogický přehled technik, aplikovaný na angličtinu jako cizí/druhý jazyk, nabízí též Eliašová, 2014.

a dále jej má vést k hlubšímu sebepoznání a ke zkoumání L2. Studenti se mají jazykově emancipovat a vytvořit si kritický vztah k L2 a v konfrontaci s ním i k L1. Takovéto aktivity jsou podle uvedených autorů vždy spjaty s kulturní oblastí nositelů mateřského jazyka, což prý nemá záporný vliv na jazyk druhý (v podobě negativního transferu), ale naopak přináší výhodu – jiné vidění světa nerodilými mluvčími může podpořit tvorbu nezvyklých, kreativních myšlenek a slovních spojení v druhém jazyce, jež by rodilé mluvčí nenapadly. Není žádoucí, aby se studenti v druhém jazyce *nativizovali* a přebírali kulturně kanonické jazykové vzorce nositelů cílového jazyka. TP má být *kreolizovanou* disciplínou, která dovoluje originální a autentické jazykové vyjadřování a zahrnuje rozdílnost, experimentování, hybridnost, invenci i zásahy do osvojovaného jazyka. V tomto pojetí je kladen velký důraz na čtení předloh v L2 i L1, přičemž texty v cílovém jazyce slouží jako podněty, nezávazné modely k hledání individuálních způsobů vyjádření ve vlastním textu psaném v L2⁷⁷. Zavedení závazných témat, stylů a forem skrze kanonické texty v angličtině se uvedení autoři brání, navíc v případě pluricentrické angličtiny je otázkou, které z center by mělo být bráno jako norma pro výuku L2. Psaní v L2 pro ně znamená jistý způsob kosmopolitismu, který může ukazovat i podporovat proměnu kulturních vzorců. Dokonce má vést ke sbližování kulturních vzorců nejen samotných center anglického jazyka, ale i vzorců všech výchozích jazyků těch, kdo si druhý jazyk osvojují, neboť tyto vzorce se mohou do cílového jazyka promítnout. Jimi chápáná metoda tvůrčího psaní upřednostňuje experimentování s jazykovou formou a funkcí před gramatickou správností⁷⁸.

V Evropě v 2. polovině 20. stol., resp. od 70. let, bylo tvůrčí psaní pojato spíše jako prostředek sebevyjádření a sebeprožívání nebo jako pomoc pro zvládání všedních dnů („*Medium der Selbsterfahrung und Hilfe bei der praktischen Alltagsbewältigung*“, Faistauer, 1997, s. 15). V 70. letech se v německé didaktice hojně diskutovalo o kreativě v rámci mateřského jazyka a bylo jí rozuměno „*divergentes Denken, das zu neuen, überraschenden Problemlösungen führt*“ (Spinner, 1993, s. 17)⁷⁹. Pro didaktiku mateřského

⁷⁷ Do tohoto odmítání modelových textů se promítá i negativní přístup k teorii žánru, která se v americkém světě příliš neujala (viz kap. 2.1.1).

⁷⁸ Tento postoj může být jednak ovlivněn jazykovou typologií angličtiny, jednak je v souladu s procesně orientovanou didaktikou psaní obecně – jazyková i žánrová norma jsou sice důležité, ale na prvním místě stojí uvědomění si psaní jako procesu.

⁷⁹ „*Rozbíhavé myšlení vedoucí k novým a překvapivým řešením problémů.*“ (Přeloženo Z. S.)

jazyka toto pojetí kreativity znamenalo hru s jazykem a prolomení jazykových norem, ozvláštnění textových předloh, volnost v asociacích a vytváření nonsensových textů (Faistauer, 1997, s. 15). Takové pojetí kreativity bylo velmi úzké a pojilo se s estetikou ozvláštnění (*Verfremdung*⁸⁰), podle níž je literární text charakterizován svým odchýlením se od existujících norem (Spinner, 1993, s. 17). Takto pojatá kreativita pak znamenala doplněk k učení se pravidlům v mateřštině, v dalších jazycích a přírodních vědách, neboť osvobozuje jedince, umožňuje mu reflexi těchto pravidel a distanci vůči nim (Faistauer, 1997, s. 16).

Německá didaktika mateřského jazyka v 70. letech vymezovala pojem kreativity společensko-politicky, v 80. letech se pak pojem subjektivizuje a kreativitou je v prvé řadě myšleno sebevyjádření skrytého vnitřního světa člověka (Spinner, 1997, s. 17). V 90. letech se pak pod pojem kreativity podle von Werdera řadí jak tato společenská orientace (společenský pokrok, který umožňuje produktivně se vyrovnávat s literárními experimenty), tak sebepoznávání se. Von Werder (1992) rozlišuje tři vědecké přístupy k TP: TP jako literární styl (rozumí se jím nápodoba literárních vzorů), TP jako hra (psaní je primárně hrou a radostným prožitkem směřujícím k rozšíření jazykových schopností; literární vzory jsou jen inspirací), TP jako terapie a sebepoznání (TP vyvolává procesy, jež jsou podobné terapii, a to z podvědomí a nevědomí). Jako teoretik se pokouší tyto tři přístupy propojit.

V didaktice němčiny jako cizího jazyka v 90. letech 20. století nebyl pojem kreativity jasně definován, v kurikulárních dokumentech i učebnicích byly přístupy ke kreativitě velmi rozrůzněné (Faistauer, 1997, s. 14).

Genzlinger v r. 1980 (viz Faistauer, 1997) vymezuje tyto rozměry kreativity: *kognitivní*, *afektivní*, *sociální* a *didaktický*. Kognitivní rozměr se týká ozvláštnění žánrů a jazykových norem. Afektivní rozměr znamená osvobození vyjadřovacích schopností, uvolnění expresivity a emocionality. Sociální rozměr spočívá v konfrontaci s konvencemi, s klišé, s myšlenkovými schématy a normami chování a zároveň v jejich překonání. Didaktický rozměr nakonec zahrnuje zavedení nových forem⁸¹ a obsahů do výuky.

⁸⁰ Doslova *zcizení*.

⁸¹ Tedy využití nejen frontální formy výuky a formy individuální práce, ale i formy skupinové a partnerské (ve dvojici).

Podle Rehorka (viz Faistauer, 1997) se tvůrčí psaní vyznačuje třemi komponentami: hrou a formami cvičení, orientací na proces a včleněním do sociálního (vlivem psaní ve skupinách). Tvůrčí psaní znamená experimentovat s jazykem a stylem, mít radost ze společného prožitku a psát ve skupině (buď doslovně, či individuálně v rámci skupiny, které pak jedinec předčítá své myšlenky, vyměňuje si se skupinou dojmy apod.). Důležitý je prožitek, ne výsledek.

Kästner (1997) má tvůrčím psaním na mysli psaní maximálně volné, neřízené, které odpovídá přirozeným kognitivním procesům, k nimž při psaní dochází. Maximální přípustná řízenost spočívá v zadání tématu písemné práce, případně v prostředí psaní a žánru.

Caspari (1995, s. 23–35) uvádí argumenty pro kreativní postupy v cizojazyčné výuce literatury, jež přináší psychologický výzkum kreativity. Usouvztahuje čtení literárních textů a následnou textovou produkci. Tvůrčí psaní v jejím podání je psaní literární, podle literárních předloh. Věnuje se zejména procesům čtení v L1 a L2/FL. Při cizojazyčné výuce literatury lze podle Caspari rozlišit tři přístupy ke kreativě: přístup úzce orientovaný na produkt (napodobit co nejvěrněji literární předlohu), přístup orientovaný na osobnost pisatele při zacházení s literárním textem (aby pisatel vyjádřil sám sebe), přístup orientovaný na samotný proces psaní (využít všechny jazykové a literární potenciality textu, přepracovávání a nové tvoření literárních textů). Caspari (tamtéž, s. 59–61) uvádí, že všechny přístupy lze vysledovat v německé i francouzské didaktice mateřského i druhého/cizího jazyka, některé již v 19. stol. – první uvedený přístup ve výuce němčiny v Německu a ve výuce francouzštiny jako L2/FL od 70. let 20. stol.; druhý přístup v německé didaktice mateřského, cizího i druhého jazyka od 70. let 20. stol., ale ve francouzštině již ve 20. letech ve freinetovském hnutí⁸².

K tématu tvůrčího psaní bylo v Německu v průběhu 90. let napsáno množství publikací, více než 60. Jejich přehled podává právě časopis *Informationen zur Deutschdidaktik: ide. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*⁸³ (Wintersteiner, 1998, s. 126–131), který tvůrčímu psaní věnuje celé číslo. V něm Abraham (1998, s. 19–37) kriticky zhodnocuje různorodost v kvalitě příruček a publikací TP v němčině, z nichž prý jen část má

⁸² Jeho zakladatelem byl Célestin Freinet (1896–1966), který vypracoval koncepci alternativního pedagogického směru.

⁸³ *Informationen zur Deutschdidaktik: ide. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. ISSN 0721-9954.

vědecké ambice (jako od autorů G. Rico a L. von Werdera), ostatní vzniklé v té době řadí k popularizační a marketingové módní záležitosti. Abraham je vůči metodě TP skeptický, její koncept podle něj ještě není žádný cíl. Uvádí, že pojem TP je neostrý a že je nabízena velká šíře metod a postupů kreativního psaní textů. Zobecňuje, že tehdejší nabídka sleduje tři směry: *terapeutický*, *pedagogický* a *didaktický*. V posledně jmenovaném pak lze vyčlenit přístup písemně didaktický vycházející z didaktiky psaní, či literárně didaktický vycházející z didaktiky literatury (v posledně jmenovaném se jedná o využití kreativních postupů psaní pro porozumění literárním textům). Na základě cílů a postupů lze pak rozlišit personálně kreativní psaní, poetické či literární psaní a psaní heuristické. Podle jeho definice má být TP prostředkem zkušenosti se sebou samým, má podpořit vlastní aktivní učení a uvést do činnosti sociální procesy učení (tamtéž, s. 20): „*soll also Mittel der Selbsterfahrung sein oder bereit stellen, es soll Selbsttätigkeit und eigenaktives Lernen fördern, und es soll soziale Lernprozesse in Gang setzen.*“ Podle Ortnera (1998, s. 37–53) pak TP představuje polovičatou kreativitu a polovičatou schopnost psát. Brandstetter (1998, s. 75–79) se věnuje vztahu vědy a poezie.

Tvůrčímu psaní bylo též věnováno celé číslo periodika *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Arbeit mit Texten*.⁸⁴ K tomuto tématu se později opět vrací sborník editorů Götze – Kupfer-Schreiner (2009). Ve sborníku jsou znovu uvedeny základní pojmy TP v německojazyčných zemích (Spinner, 2009, s. 31–49), a to *iritace* (rozrušení), *expresse* (výraz) a *imaginace*. V 80. a 90. letech a prvním desetiletí 21. století je tvůrčí psaní bráno jako protipól k tradičnímu psaní statí (*Aufsatzschreiben*), existují tak dvě různá pojetí psaní a psanosti. První je vázané normami žánrů, gramatiky a pravopisu – psaní je kognitivní činnost, která vyžaduje upozadění spontánnosti subjektivity, kdežto druhý přístup podtrhuje subjektivitu, fantazii, volnost, svobodu od jazykových i společenských norem, jež mají být prolomeny (tamtéž, s. 33–34). První pojetí bylo dále rozvíjeno procesně orientovanou didaktikou psaní v rámci tzv. psaní funkčního. Ve stejném sborníku však Weisgerber (2009, s. 120–121) apeluje na dodržování pravidel žánrů i v rámci TP, tedy ve vymezení TP ani

⁸⁴ *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Arbeit mit Texten*. München: Klett Ed. Deutsch, 1990, 2(2). ISSN 0937-3160.

v rámci jednoho autorského kolektivu nepanuje shoda a můžeme spatřit vývoj v pojmání této alternativní metody.

Slovenská autorka Eliašová (2013, s. 10–23) vycházející zejména z angloamerické literatury k TP rozlišuje tvůrčí psaní jako nástroj rozvoje komunikační jazykové výuky, jako prostředek pěstování literární kompetence, jako metodu tvořivého vyučování a jako doplňkovou alternativu ve výuce cizího jazyka. Sama rozvíjí osobní tvořivé psaní v angličtině jako cizím jazyku.

Tvůrčí psaní nezůstalo nepovšimnuto ani v českém prostředí: existuje zde početná populárně-naučná literatura o kurzech tvůrčího psaní pro rodilé mluvčí a literatura odborná zaměřená na rodilé mluvčí (např. Fišer, 2001, 2008; Skorunka, 2006; Studený, 2003; Malý, 2012/2013), i na nerodilé mluvčí němčiny a angličtiny (např. Andrášová, 2005; Zajícová, 1996/1997, 2005; Eliašová, 2002/2003⁸⁵; Dubová, 2005; Matušková, 2005; Flajšar, 2005; Martens, 2005). Většina českých autorů spojuje tvůrčí psaní ve výuce cizího/druhého jazyka s psaním literárním.

Zajímavé příspěvky k této metodě v didaktice cizích jazyků napsala Janíková (2003/2004, 2005/2006), přičemž se opírala o německé a rakouské teoretiky (praktiky) této metody. Jak uvedla, důležitá role při osvojování si a zapamatování učební látky je přisuzována emocionální složce vyučovacího procesu (Janíková, 2003/2004, s. 53). Pokud mají být informace ukotveny v dlouhodobé paměti, je zapotřebí, aby byly spojeny s co nevyšším počtem asociací, a to těch příjemných: *„Informace získaná s potěšením, s pocitem úspěchu, s příjemnými asociacemi, se zvědavostí, zábavou při hře je v mozku mnohem lépe zakotvena.“* Také dochází k jejímu lepšímu vyvolání si z paměti (tamtéž). Pokud se v cizojazyčné výuce bude více zapojovat pravá mozková hemisféra, např. *„výraznějším užíváním barev, obrázků, mimiky, hudby nebo častějším využíváním individuálně asociativních a individuálně tvořivých procesů“*, podpoří se velice kladně zaměřený emocionální rozměr vyučovacího procesu. V souvislosti s tímto rozměrem výuky pak uvažuje o efektu metody tvůrčího psaní. Chápe ji, respektive je – různé metody tvůrčího psaní – jako *„prostor, v němž se vzájemně propojují a doplňují kognitivní, komunikativní*

⁸⁵ Článek této slovenské autorky vyšel v periodiku *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*, které vychází v ČR i na Slovensku.

a emocionálně motivační aspekty vyučovacího procesu“ (tamtéž). Dále konstatuje z teorie i své praxe, že tyto metody „umožňují ve vyšší míře uplatňovat princip hravosti“ a „podporují pozitivní klima a aktivizují žáky“, „aktivity [tvůrčího psaní] zvyšují motivaci, přinášejí žákům radost a uspokojení“ (tamtéž, s. 54). Janíková vyšla z von Werdera a Faistauer a spolu s nimi vnímá tvůrčí psaní jako hru, při níž se nejen imitují a sledují pravidla. Vyzdvihuje psaní básní a literární orientaci metody TP, neboť lyrické žánry umožňují mj. nepsat strukturně ucelené věty, což sekundárně může zbavit jejich pisatelů – žáků strachu z potenciálních chyb (tamtéž, s. 54).

Podle Janíkové nemá být tvůrčí psaní pouze jakýmsi doplňkem k výuce, jejím zpestřením, ale má se stát „*promyšleným didaktickým konceptem*“, v souladu s nejnovějšími poznatky kognitivní psychologie, neuropsychologie, ale i principy moderní jazykové výuky, mezi něž patří rozvoj a podpora učebních strategií (Janíková, 2005/2006, s. 52). Autorka konstatuje, že právě tvůrčí psaní může výrazně přispět k rozvoji afektivních/emocionálních strategií, a to díky aktivizaci pravé hemisféry. Zastává názor, že tato metoda má tvořit „*protiváhu jednostrannému a na jazykovou normu orientovanému psaní*“ (tamtéž, s. 53).

Metoda tvůrčího psaní je v ČR v současnosti využívána ve výuce němčiny a angličtiny jako cizího jazyka (věnují se jí výše uvedení autoři Andrášová, Zajícová, Dubová, Matušková, Flajšar), ve výuce češtiny jako jazyka cizího/druhého zatím jen výjimečně (Fišer, 2001; 2005, s. 70; Hajíčková, 2011b, 2011c, 2011d, 2012, 2014). Ve výuce českého jazyka se objevuje na některých ZŠ, SŠ a VŠ (viz Fišer, 2005; Brücknerová, 2004; Malý 2012/2013). Účinnost metody tvůrčího psaní na rozvoj řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhým jazyku však dosud nebyla výzkumně ověřena. Je možné, že proto tato metoda v oblasti češtiny jako cizího/druhého jazyka zůstává nepovšimnuta, dalším důvodem je ale i skutečnost, že není v povědomí učitelů (výjimku tvoří Fišer, 2005, s. 70). Metoda TP je aktuální i pro český kontext, její rysy (zejména rozvoj tvůrčího myšlení) se totiž shodují s požadavky Národního programu rozvoje vzdělávání ČR (2001, s. 64). Obdobné cíle (hravé a estetické užívání jazyka) sleduje i Rámec (2002, s. 57–58), který je významným dokumentem v oblasti výuky cizích jazyků v EU.

V zahraničí se metoda TP využívá v Německu a Kanadě pro výuku němčiny jako cizího jazyka (např. přehled od Hufeisen⁸⁶), dále ve Francii ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka (Caspari, 1995) či na Slovensku pro angličtinu jako cizí jazyk (Eliašová, 2002/2003, 2005, 2013). O využití metody v USA, Velké Británii a Asii podává přehled Mánek (2001) anebo kolektivní monografie (Disney, 2014b) pojednávající o zkušenostech s TP v rámci angličtiny jako druhého jazyka. Nedávno proběhly výzkumy účinku metody TP ve výuce angličtiny (Eliašová, 2005, 2013; Hanauer, 2010, s. 7–10, 33pp) a němčiny (Andrášová, 2005; Faistauer, 1997, 2000; Kästner 1997) jako cizího/druhého jazyka a konstatovaly pozitivní vliv této metody. Hanauer (2010, s. 75pp) dokonce výzkumně doložil její využitelnost jako jedné z metod kvalitativního výzkumu (respektive její součásti – psaní poezie).

2.5.2 Výzkumy tvůrčího psaní v cizím/druhém jazyku

Výzkumem psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka se zabývala Faistauer, a to konkrétně psaním kooperačním⁸⁷. Jím rozuměla psaní volné a psaní osobní tvořivé odehrávající se v menší skupině o třech až čtyřech osobách. Při tomto přístupu je velký prostor věnován diskusi: účastníci skupiny spolu musí nutně mluvit, např. jen jeden z nich zapisuje, ostatní se musí dohodnout na podobě celého textu a zapisující jedinec má právo text spoluvytvářet. Stimulem k psaní je vždy fotografie zajímavých lidí v různém prostředí (tzv. mluvící obrazy – *sprechende Bilder*), na jejímž základě skupiny líčí životní osudy vyfoceného člověka a libovolně si volí žánr.

Jednou z kvalitativních sond této autorky bylo šetření na vídeňské univerzitě mezi 7 studenty němčiny jako cizího jazyka, středně pokročilých a národnostně rozrůzněných (Faistauer, 1997). Šetření bylo prováděno po dobu pěti měsíců v akademickém roce 1992/1993 a zaměřilo se na podobu samotného organizování kooperačního psaní, identifikování jeho fází a na vliv skupinové práce na písemný proces. Výsledky sondy naznačily, že při kooperačním psaní se verbalizují kognitivní procesy, a jsou tedy jazykově uchopitelné, a že

⁸⁶ Hufeisen (2002, s. 27 – 36) uvádí přehled kurzů psaní v němčině jako cizím jazyku včetně psaní tvůrčího na německých vysokých školách a na německých odděleních kanadských univerzit k akademickému roku 1997/1998. Konstatuje, že v Kanadě na těchto odděleních existují pouze kurzy zastřešující všechny řečové dovednosti, nikoliv speciální kurzy pouze pro nácvik psaní.

⁸⁷ Německý originál zní *kooperatives Schreiben*. Překládáme však jako psaní kooperační, nikoliv kooperativní, neboť jeho rysy odpovídají pojmu *collaborative writing*, jež zde důsledně překládáme tímto způsobem.

tato forma psaní je účinná (tamtéž, s. 169). Další obdobný výzkum představuje její šetření mezi učiteli němčiny jako cizího jazyka realizované v seminářích celoživotního a dalšího vzdělávání v mnoha zemích Evropy i mimo ni (Faistauer, 2000). Tentokrát k mluvčím obrazům psaly jejich životní příběhy čtyřčlenné a národnostně homogenní skupiny. Šetření opět mělo objasnit proces kooperačního psaní a všechny složky, jež se na něm podílí. Na základě svých dat Faistauer konstatovala, že porozumění a interpretace fotografií i volba psaného žánru jsou kulturně podmíněny.

Jiný výzkum TP uskutečnil Käßtner (1997) z hlediska neurologie, a to na polských vysokoškolských studentech němčiny jako cizího jazyka. Vycházel z toho, že tehdejší výzkum psaní týkající se procesuálnosti byl neuspokojivý a nekomplexní, přinášející pouze statistické výsledky kognitivně pojatého výzkumu o délkách textů a pauz. Käßtner zkoumal vztah pisatele, procesu a produktu psaní za různých situací včetně prostředí psaní, na rozmanitých písemných úkolech a při různých předlohách. Provedl kvalitativně kvantitativní výzkum na Slezské univerzitě v Sosnovci se 100 respondenty na přibližně stejné jazykové úrovni znalosti němčiny. Respondenti byli rozděleni do 10 skupin. Výzkum trval celkem 6 semestrů, přičemž byly kombinovány experiment, případová studie, dotazníky a průřezové šetření. Užitou výzkumnou metodou byla retrospekce (rozhovory s respondenty po napsání textu o procesu psaní). Respondenti nebyli známkováni, aby byla zaručena volnost psaní a ukázaly se přirozené kognitivní procesy, k nimž při takové činnosti dochází. Käßtner zjišťoval, jaké dílčí dovednosti konstituují kompetenci k psaní vázanému na textové žánry, na styl a situaci. Dále, jak psaní ovlivňují kognitivní, emocionální, mediální a sociální faktory a zda se podobají mentální procesy při psaní v L1 procesům probíhajícím při psaní v L2.⁸⁸ Käßtner se též zaměřil na samotné revize textů, které respondenti prováděli, a snažil se o jejich klasifikaci podle lingvistických kategorií (revize sémantické, gramatické, stylistické a lexikální), podle času (revize během psaní a po něm) a podle kvantitativních proporcí (snaha vysledovat proporční tendence v revidování textů). Dospěl k těmto závěrům: respondenti bez zkušenosti s psaním píšou bez vědomí procesuálnosti, tj. bez etap příprava, přepracovávání a revidování textu, neznají techniky psaní, mají deficity na textové

⁸⁸ Jeho výzkumné otázky zněly, zda existují kulturně specifické rozdíly, jak velký je vliv písemného úkolu či písemné předlohy na proces psaní, jak probíhá vznik cizojazyčného textu a zda existují nějaké vzorce nebo pravidelnosti.

rovině (v kompozici, ucelenosti a soudržnosti textu – čili v koherenci a kohezi), často přemýšlejí a formulují v L1 a poté interferují do L2 a celkově jsou slabší než respondenti, kteří mají s procesuálně pojatým psaním zkušenost (tamtéž, s. 159).

Kästner (tamtéž, s. 180–181) se ve výzkumu opíral o model psaní Hayese a Flower a vycházel z toho, že procesy psaní v L1 i L2/FL jsou podobné. Výzkumně doložil pouze několik rozdílů: vyvolávání znalostí se odehrává buď v L1 (u méně zkušených pisatelů), pokud začnou psát v L1 a pak převedou text do L2/FL. Pokud používají ihned L2 (s příležitostnými slovy v L1), pak dochází k vybavení si znalostí v L2. Zdrojem chyb je první postup (tamtéž, s. 181–182). Úkoly tzv. *monitoru* jsou při psaní v L2/FL komplexnější. Problémy při psaní v L2/FL se principiálně neodvíjejí od obtížnosti cílového jazyka, ale od obtížnosti procesu psaní.⁸⁹ Významný vliv na kvalitu textů v cílovém jazyce měla u respondentů právě ta okolnost, zda již absolvovali kurz psaní, či ne. Neprokázal se vliv písemného úkolu či předlohy na proces psaní. Ke kulturně specifickým rozdílům se bohužel nevyjádřil.

Andrášová (2005) v r. 1999 provedla kvalitativně kvantitativní sondu zkoumající přínos metody TP pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Šetření proběhlo na 2. stupni české ZŠ mezi 42 respondenty. Byly v něm srovnávány dvě experimentální skupiny vedené metodou TP⁹⁰ se dvěma skupinami kontrolními vedenými tradičně⁹¹. Jednalo se o jednorázové zadání písemné práce, přičemž dvě a dvě skupiny přibližně stejné jazykové úrovně psaly práci na totéž téma (respektive jedna dvojice o řece Otavě a druhá dvojice o Vánocích) a obdržely časový limit 45 minut. Andrášová zjišťovala statistické odlišnosti v písemných pracích respondentů včetně míry chyb, ale i kvalitativní odlišnosti v rozmanitosti slovní zásoby a žákovské originalitě. Došla k závěru, že písemné práce skupin experimentálních vykazují

⁸⁹ Nicméně pro zodpovězení této výzkumné otázky měl Kästner pouze 45 respondentů, a to stejného mateřského jazyka, polštiny, kteří si osvojovali jiný indoevropský jazyk. Typologicky tedy nositele flektivního jazyka učící se polysyntetickému jazyku s pevným slovosledem jako u izolačních jazyků, ale také s celkem bohatou flexí. Při zkoumání nositelů jazyka z mimoevropského prostředí a typologicky vzdáleného by se mohly ukázat jiné výsledky.

⁹⁰ Práce s obrázky, či mapou, s asociogramem, dále začlenění lexikální soutěže a práce v malých skupinkách v přípravné fázi, poté následovalo individuální psaní s možností využití slovníků a jiných pomůcek jako například obrázků.

⁹¹ Zadání tématu s doplňovacími otázkami v přípravné fázi a samostatné psaní žáků s možností použití slovníku.

rozmanitější slovní zásobu a jsou kreativnější⁹² a zároveň procentuálně obsahují výrazně méně pravopisných, gramatických a lexikálních chyb (tamtéž, s. 57–67)⁹³.

Eliašová spolu s dalšími pomocníky uskutečnila rozsáhlý výzkum, který se týkal vlivu metody tvůrčího psaní na rozvoj dovednosti psaní v angličtině jako cizím jazyku a dále postojů k této metodě mezi učiteli a žáky. Výzkum (Eliašová, 2005, s. 85–97; detailně pak Eliašová, 2013) se realizoval v letech 2003–2005 na pěti slovenských gymnáziích v hodinách angličtiny, do nichž byly v rámci deseti hodin začleňovány techniky tvůrčího psaní. Těmto hodinám předcházela jedna hodina úvodní a po nich následovala závěrečná hodina hodnotící. Během výzkumu byly analyzovány písemné práce 130 žáků-respondentů – vstupní a závěrečné práce jakožto pretest a posttest, a proběhla řada dotazníkových šetření po každé výukové hodině mezi žáky a jejich učiteli (jimi bylo 9 respondentů). Dále bylo ve zkoumaných třídách provedeno účastnické pozorování několika hodin výuky angličtiny a nahráno 36 hodin výuky na diktafon. Z dotazníků vyplynulo, že techniky tvůrčího psaní pomáhají žákům rozšiřovat slovní zásobu (stejný názor zazněl v dotaznících vyplněných jak učiteli, tak žáky). Většina žáků uvedla, že se pozitivně změnil jejich vztah k psaní. Celkově vyšlo najevo, že TP pomáhá žákům kreativně myslet a samostatně tvořit, buduje jejich sebedůvěru při písemné produkci, odstraňuje bariéry při psaní, podporuje vnitřní motivaci k vlastnímu učení, odbourává rigiditu a kultivuje dovednost čtení a dále demokratizuje vztahy mezi učiteli a jejich žáky, jelikož učitelé jsou méně direktivní. Učitelé metodu TP akceptovali jako alternativu ve výuce cizího jazyka. Nejvýraznějším omezením této metody se však ukázala časová náročnost příprav a s nimi spojený stres na straně učitelů, dalším limitujícím faktorem byla i nepřipravenost žáků na práci s technikami tvůrčího psaní a problémy při vyhodnocování žákovských písemných produktů.

Hanauer (2010, s. 39–53) zkoumal textové a literární charakteristiky básní vzniklé v seminářích osobního tvořivého psaní poezie na univerzitě v Pensylvánii, které napsalo 81 zahraničních studentů v letech 2003–2009. Jednalo se o pokročilé uživatele angličtiny jako

⁹² Nicméně pro kvalitativní rozbor Andrášová použila metodu impresivní, dojemovou, která spočívá na míře učitelovy zkušenosti a citu, je velmi individuální, a tedy i zpochybnitelná, pokud texty takto neanalyzuje i další kontrolní osoba/osoby, s níž/s nimiž se dojde ke shodnému vyhodnocení.

⁹³ Žáci experimentálních skupin mohli případnou jazykovou neznalost kompenzovat užitím obrázků, což mohlo vést ke snížení počtu chybných jevů ve srovnání s kontrolními skupinami, které si takovou kompenzaci vypomoci nemohly.

druhého jazyka pocházející z různých zemí světa a o korpus 844 básní. V nich Hanauer sledoval jejich rozsah, lexikální kategorie, frekvenci slov, poetické rysy, tematickou organizaci, lexikální obsah a vyjádřené emoce. Cílem byl kvalitativně kvantitativní popis poezie psané pokročilými uživateli L2. Zjistil, že sledovaní respondenti používají 85 % slovní zásoby ze dvou tisíc nejfrekventovanějších anglických slov (tamtéž, s. 51) a že jejich písemné produkty vykazují takové kvality jako básně rodilých mluvčích. Doložil tak, že pokročilí studenti druhého jazyka mohou psát kvalitní poezii. Na základě stejného výzkumného vzorku a další případové studie zabývající se poetickou identitou (tamtéž, kap. 3, 4 a 6) ilustroval, že metodu psaní poezie lze využít jako metodu kvalitativního výzkumu sledujícího nejrůznější postoje, emoce a afekty, jež se při osobním tvořivém psaní poezie odkrývají.

2.6 Diskuse – psaní funkční versus tvůrčí, normativní versus volné

Funkční anebo také řízené psaní (*funktionales⁹⁴/gelenktes Schreiben*) je termín německé didaktiky psaní v němčině jako cizím jazyku. Rozuměla se jím normativně pojatá výuka této řečové dovednosti v cizím jazyce, učení se systému a gramatickým pravidlům. Jednalo se o memorování, opisování, vyplňování vynechaných částí textu, odpovědi na otázky k textu, převyprávění a psaní věcných textů s primárně pragmatickou funkcí, jako byly a jsou popis, shrnutí, protokoly, stati, interpretace, CV, motivační dopisy, shrnutí, recenze, recepty, úřední dopisy, atd. Fáze psaní – příprava, vlastní psaní a oprava textu vzhledem ke gramatické a pravopisné normě – byly původně pojaty jako od sebe pevně oddělené a opíraly se o starší modely psaní z 60. a 70. let 20. století. Již koncem 80. let byl ovšem tento koncept v německé cizojazyčné didaktice pod vlivem kognitivních modelů psaní kritizován (Krumm, 1989), a sice ve prospěch procesně orientovaného psaní, které odpovídá přirozeným kognitivním procesům, k nimž při této aktivitě dochází. Tento koncept se ve funkčním psaní v 90. letech prosadil a od té doby je uplatňován. Dodržení jazykových norem a textových žánrů zpočátku bylo upozadřováno před procesuálností – uvědomováním si a nacvičováním psaní jako procesu –, ale brzy se opět začíná na normu v jazyce i v žánrech dbát⁹⁵. Krumm (tamtéž) odmítá původní neprocesuální a normativní pojetí funkčního psaní a vůči němu

⁹⁴ Termín překládáme jako psaní funkční. Německý termín však nepokládáme za zcela vhodný, neboť svádí k dojmům, že tvořivé psaní funkční není.

⁹⁵ Přinejmenším v Evropě, normativní pojetí žánru se v USA neprosadilo (viz Ruhmann – Kruse, 2014, s. 23).

klade psaní přirozené, volné (tvůrčí), jímž má též na mysli psaní procesně orientované, avšak normami nespoutané. Dokonce uvádí seznam bodů, které při striktním dodržování normativního psaní mohou rozvoji této řečové dovednosti zamezit (tamtéž, s. 22).

V diskuzi o normativnosti versus přirozenosti psaní řada didaktiků němčiny jako cizího jazyka v 90. letech zastávala a dodnes zastává názor, že oba přístupy k psaní (normativní, čili funkční, řízené) i psaní přirozené, volné (tvůrčí) mají své opodstatnění a mají být od počátku komplementárně zastoupeny (Krumm, 1989, s. 22; Mummert – Pommerin 1999, 2000).

Krumm (tamtéž) uvádí: v centru podpory rozvoje psaní by mělo od počátku stát vytváření vlastních žákovských textů. Oborová didaktika zde nabízí několik podnětů: freinetovskou pedagogiku, psaní literárních textů podle Mummert či volné psaní podle Pommerin. Volné psaní ale nesmí vylučovat systematickosti v nácviku psaní. Korektura textu vyvolává strach jen tam, kde žákovský text opravený učitelem představuje finální produkt. Ale ve volném psaní se jedná jen o první koncept, na němž třída dále společně pracuje, tj. korektura učitele se stává pomůckou a přemostí se nesoulad mezi potřebou sdělení a vyjadřovací schopností toho kterého pisatele. Po takovéto diskuzi pak vzniká finální produkt, který je korektní. Poznatky z výzkumu podle Krumma ukazují, že v cizojazyčné výuce se při nácviku psaní nemá striktně postupovat jen od reproduktivních činností (diktát, opisování) přes vázané (převyprávění, tj. reproduktivně produktivní činnosti) až k volnému psaní⁹⁶ (tj. produktivnímu), nýbrž že se s psaním volným má začít již velmi brzy (viz Mummert, 1988; Rico, 1984). Zejména pomocí techniky clusterů, jak je prezentuje Rico (1984), a pomocí brainstormingu by se měla psát improvizovaná, volná asociativní písemná cvičení, při nichž studující vytvářejí texty podle sebe. Jen při takovýchto cvičeních se žáci mohou dostat do rozpoložení, které by jim umožnilo rozvíjet jejich vlastní strategie pro plánování písemného projevu. Zároveň žáky takováto cvičení vedou k pochopení toho, že aby se mohli vyjádřit v cizím jazyku, mohou využít své jazykové znalosti a znalosti o světě stejně jako v mateřštině. Jestliže se příliš dlouho budou trénovat pouze přípravná cvičení, schopnost psát

⁹⁶ Termín volného psaní je v německé didaktice problematický, protože jím může být myšleno jak psaní věcných textů v rámci funkčního/řízeného psaní, tak psaní textů v rámci psaní tvůrčího – v obou případech se jedná o psaní produktivní, tedy o vytváření vlastního textu, při němž může být podnětem i jiná textová předloha, ale cílem není tuto předlohu převyprávět, jen se jí inspirovat.

vlastní texty se nebude rozvíjet a jen se posílí obava z psaní, až budou po pisatelích na vyšších úrovních ovládání jazyka požadovány složitější textové útvary.

Mummert a Pommerin (2000, s. 8) si po deseti letech diskuze o funkčním versus tvůrčím psaní kladou otázku, zda kreativně zacházet s jazykem je možné až po zvládnutí gramatiky a zda oba typy psaní představují neslučitelné protiklady. Podle autorek praxe moderního cizojazyčného vyučování přesvědčivě ukazuje, že mezi gramatikou a kreativitou polarita neexistuje, ale naopak že kreativně zacházet s jazykem lze průběžně, nikoliv až po ovládnutí gramatických pravidel jazykového systému. Zastávají stanovisko vyváženosti mezi nacvičováním kreativity a normativních pravidel. Tvůrčí psaní pojímají jako bytostné a účinné doplnění k funkčnímu psaní.

Obě (tamtéž, s. 5) shrnují pozice učitelů k textům vzniklým na základě metody TP i jejich názory na další zacházení s takovými texty: ty se pohybují v rozmezí od úplného odmítnutí jakéhokoli zásahu do takovýchto autentických textů až po totální formálně jazykovou korekturu (ve smyslu tradiční „diagnózy“ chyb a jejich opravy). Mummert i Pommerin k těmto krajním pozicím uvádějí argumenty pro a proti. Také konstatují, že i v r. 2000 je v němčině jako cizím jazyku tvůrčí psaní stále pojímáno jako fakultativní, zvláštní, či dokonce trpěná forma výuky vedle výuky „normální“. Podle autorek lze na žánry funkčního psaní snadno uplatnit kritéria objektivizace – lze je jasněji analyzovat a korigovat než texty vytvořené kreativně, které by se měly vyznačovat především fantazií, individualitou, kulturně či genderově podmíněnými specifiky. Podle nich nelze hodnotící kritéria užívaná pro funkční texty v plné míře přenášet i na texty kreativní, a proto vymezují pět kritérií kreativních textů: *kreativní výrazivost, estetičnost, originalitu, tvůrčí potenciál a individuální/kulturně podmíněný rukopis*. Stejně jako Krumm souhlasí se systematickostí v rámci metody TP, tj. aby texty byly přepracovávány do finální podoby (včetně odstranění formálně jazykových nedostatků) a aby skutečně vyjadřovaly záměr pisatele.

Angloamerickým příspěvkem k funkčnímu versus tvůrčímu psaní je obdobný náhled Tin (2013, s. 387), která vedle sebe klade komunikační (rozuměj funkční) a tvůrčí cvičení uplatňovaná při nácviku písemného projevu. Tin kreativitu pokládá za základní součást jazykové výuky, ať se jedná o L1, nebo L2. Běžná komunikační cvičení jsou z jejího pohledu důležitá pro nácvik plynulého a přesného jazykového projevu v komunikaci o známých a daných významech/tématech (tamtéž, s. 396). Kreativní cvičení je pak doplňují a podporují expanzi jazykového vyjadřování.

Hanauer (2014, s. 11) zastupuje jednu z pozic didaktiků tvůrčího psaní v L2 (viz Disney, 2014a, 2014b) a odmítá uplatňování kritérií přesnosti na písemné produkty vzniklé v L2 podle L1. Cílem normativní didaktiky psaní podle něj je, aby jinojazyčný pisatel vytvářel „*sérii klonovaných textů*“, jež všechny zobrazují stejný soubor lingvistických rysů daného žánru⁹⁷ a maximálně se podobají písemnému textu rodilého mluvčího. Avšak tvůrčí psaní má rozvíjet především jedinečné vyjadřovací schopnosti pisatele než bazírovat na gramatické správnosti a žánrové normě.

Český příspěvek k této „bipolární“ diskusi se objevuje pouze u Janíkové (2005/2006), která reflektuje trendy v německé didaktice tvůrčího psaní. Janíková vidí v TP protiváhu vůči normově orientovanému psaní a zároveň žádá, aby tato metoda nebyla aplikována jen jako doplněk, ale aby se stala ústrojnou součástí metod užívaných k rozvíjení dovednosti psaní (tamtéž, s. 52–53). I z mladších českých didaktik slohu jasně vyplývá, že kreativita nestojí v opozici ke komunikačně pojaté výuce. Čechová (1998, s. 87) navíc tvořivost považuje za nezbytný prvek výuky, jenž má být učitelem podporován. Komunikační přístup v české didaktice slohu upustil od normativní orientace výuky na modelové texty, na „*čisté slohové útvary*“ a „*čisté funkční styly*“ a tím otevřel cestu k vyjádření žákovy individuality. Místo gramatické správnosti se dbá na adekvátnost. Pro úspěšnou výuku slohu se přinejmenším na střední škole uvádí střední míra řízenosti psaní (Čechová, 1989, s. 90). Bína a Niklesová (2007) jako jeden z možných směrů v didaktice slohu spatřují zapojení technik tvůrčího psaní do běžné výuky. V jedné z nejnovějších didaktik cizího jazyka (Choděra a kol., 2000) se pro nácvik řečové dovednosti psaní dává prostor alternativním asociačním technikám, jež se v metodě tvůrčího psaní využívají. Stejně jako u Krumma (viz výše) se v českých člancích k didaktice psaní v cizím jazyku objevuje apel na to, aby se striktně neoddělovala cvičení reproduktivní a produktivní, nýbrž aby se výuka psaní opírala o cvičení kombinovaná (Jelínek, 1992/1993). Takové spojení vede k tvorbě souvislých textů, což odpovídá Krummově výzvě, ať žáci tvoří vlastní (*volné*) texty co nejdříve.

⁹⁷ Zaujetí vůči normativnímu vyučování žánru je v souladu i s americkou procesně orientovanou didaktikou psaní v L1 (viz Ruhmann – Kruse, 2014, s. 23).

2.7 Dovednost psaní podle Rámce (úrovně A2 – B2)

Pro samostatný písemný projev Rámec (2002, s. 63–64) předkládá tyto deskriptory:

uživatel jazyka na úrovni A2 umí „*napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou »a«, »ale« a »protože«.*“ Na vyšší úrovni A2 dovede „*v souvislých větách psát o běžných stránkách svého okolí, např. o různých lidech, místech a práci nebo zážitcích spojených se studiem. Dokáže napsat velmi krátké a jednoduché popisy událostí, osobních zážitků a toho, co dělal v minulosti.*“

Uživatel jazyka na úrovni B1 dovede „*napsat velmi jednoduše členěné souvislé texty týkající se okruhu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu, a to tak, že spojuje řadu kratších úseků do lineárního sledu.*“ Dále dokáže „*napsat velmi jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu. Dokáže popsat zážitek a vyličit své pocity a své reakce v jednoduchém souvislém textu. Dokáže napsat popis události, nedávného výletu, ať skutečného, či smyšleného. Dokáže vyprávět příběh.*“

Uživatel jazyka na úrovni B2 umí „*napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejích zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů.*“ Na vyšší úrovni B2 dokáže „*napsat srozumitelné a podrobné popisy skutečných nebo smyšlených událostí a zážitků, přičemž vyjadřuje vztahy mezi myšlenkami v logicky uspořádaném souvislém textu a dodržuje ustálené konvence daného žánru.*“

Námi zkoumaní respondenti se pohybovali v ovládnutí češtiny na pomezí úrovně A2/B1 a B1/B2, a tedy téma i žánr zadané vstupní a závěrečné písemné práce (viz dále) těmto deskriptorům odpovídají.

2.8 Lingvistická a diskursní kompetence podle Rámce (úrovně A2 – B2)

Lingvistická kompetence podle Rámce (2002, s. 111) zahrnuje tyto dílčí kompetence: **lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou**. Pro dovednost psaní v našem výzkumu od kompetence fonologické a ortoepické odhlížíme.

Lexikální kompetence označuje „*znalosti slovní zásoby určitého jazyka a schopnost jich používat*“ a skládá se „*z lexikálních jednotek a gramatických slov*“. Lexikální jednotky zahrnují ustálené výrazy, ustálená větná spojení (přímé vyjádření jazykových funkcí, pozdravy, přísloví apod.), idiomy, přirovnání, ustálená slovní spojení a jednoslovná pojmenování. Gramatická slova pak „*patří k nezákladním slovním druhům*“ (tamtéž, s. 112–113). Lexikální kompetence se týká jak rozsahu slovní zásoby, tak i jejího ovládnutí (tamtéž,

s. 114): Na úrovni A2 má uživatel jazyka „dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikativní potřeby [...]“, „aby se vypořádal(a) s nezákladnějšími jazykovými potřebami“ a na vyšší úrovni A2 „aby fungovala(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat.“ Na této úrovni „ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.“ Na úrovni B1 má „dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval(a), do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.“ „Prokazuje dobré ovládání základní slovní zásoby, ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky [...]“. Na úrovni B2 má uživatel jazyka „dobrý rozsah slovní zásoby, která se vztahuje k oboru jeho/jejího zájmu a nejobecnějším tématům. Umí pozměňovat formulace, aby se vyhnul(a) častým opakováním, ale nedostatky ve slovní zásobě mohou způsobit zaváhání či používání opisných prostředků.“ „Přesnost jeho/její slovní zásoby je všeobecně vysoká, ačkoliv v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci.“

Gramatická kompetence je „znalost jazykových prostředků určitého jazyka a schopnost je používat“, znalost souboru „principů, které třídí celou soustavu jevů do gramaticky správně strukturovaných a smysluplných řetězců (vět)“ a schopnost tyto principy adekvátně používat (tamtéž, s. 114). Na úrovni A2 uživatel jazyka používá „správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.“ Na nižší úrovni B1 uživatel jazyka „přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.“ Na vyšší úrovni B1 komunikuje „přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.“ Na nižší úrovni B2 uživatel jazyka „ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.“ Na vyšší úrovni B2 pak ovládá gramatiku dobře: „jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté [...]“. (tamtéž)

Sémantická kompetence „se zabývá tím, jak si student uvědomuje a ovládá uspořádávání složek významu.“ Týká se např. vztahu slova k obecnému kontextu, vztahů mezi lexikálními jednotkami, „jako jsou: synonymie/antonymie; hyponymie; kolokace; vztah část – celek“ aj.

(tamtéž, s. 117). Deskriptory pro sémantickou kompetenci na jednotlivých úrovních ovládání jazyka Rámec nepředkládá.⁹⁸

Ortografická kompetence „zahrnuje znalost symbolů, z nichž se skládá písemný text, a dovednost vnímat a produkovat je.“ V případě latinky zahrnuje znalost a schopnost produkce tvarů „písmen v tištěné i psané podobě jak ve formě velkých, tak malých písmen; správný pravopis slov [...]; interpunkci a pravidla jejího užívání; typografické konvence [...], běžně používané logografické znaky [...]“ (tamtéž, s. 119). Na úrovni A2 umí uživatel jazyka „poměrně přesně foneticky napsat krátká slova, která jsou součástí jeho/její slovní zásoby (ale přitom nutně zcela neovládá jejich správný pravopis.“ Na úrovni B1 „pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text sledovat.“ Na úrovni B2 jsou pravopis a interpunkce „poměrně přesné, ale mohou nést stopy vlivu mateřského jazyka.“ (tamtéž)

Diskursní kompetence „je schopnost uživatele/studenta uspořádat věty v takovém sledu, aby vytvořil koherentní jazykový celek. Zahrnuje znalosti a schopnosti ovládat pořádek vět ve smyslu: zaměření tématu/úhlu pohledu; daného/nového; »přirozené« posloupnosti: např. časové [...], příčiny/následku [...]; schopnost strukturovat a zvládnout písemný projev ve smyslu: tematického uspořádání; koherence a koheze; logického uspořádání; slohu a funkčních stylů; [...]“ (tamtéž, s. 125). Co se týče rozvinutí tematických složek, dokáže uživatel jazyka na úrovni A2 „vyprávět příběh nebo něco popsat prostým výčtem myšlenek.“ Na úrovni B1 dovede „dostatečně plynule vypracovat jednoduché vypravování nebo popis jako lineární sled kompozičních složek.“ Na úrovni B2 pak umí „rozvinout srozumitelný popis a vypravování“ a „hlavní kompoziční složky a doložit je relevantními podrobnostmi a příklady.“ (tamtéž, s. 127) V rámci koherence pak uživatel jazyka na úrovni A2 dokáže „propojit slova nebo skupiny slov pomocí jednoduchých spojovacích výrazů, jako jsou »a«, »ale« a »protože«.“ Na vyšší úrovni A2 dokáže „používat nejběžněji se vyskytující spojovací výrazy k propojení jednoduchých vět, aby mohl vyprávět příběh nebo něco popsat prostým vyjmenováním určitých myšlenek.“ Na úrovni B1 umí uživatel jazyka „spojit sérii kratších, jednotlivých bodů v propojený a lineární sled určitých myšlenek.“ Na nižší úrovni B2 dokáže uživatel jazyka „užívat omezené množství kohezních prostředků tak, že umí ze svých

⁹⁸ Pro účely našeho výzkumu a této práce řadíme sémantickou kompetenci ke kompetenci lexikální.

výpovědí vytvořit věcnou a koherentní promluvu, ačkoliv v dlouhém textu nedokáže občas postihnout myšlenkovou návaznost. “ Na vyšší úrovni B2 potom zvládne „efektivně používat rozmanité spojovací výrazy tak, aby výstižně vystihl(a) vztahy mezi myšlenkami. “ (tamtéž, s. 128)

2.9 Pojetí cizího a druhého jazyka v této práci

Cizí jazyk je jazyk, „jenž pro určité společenství není rodným jazykem a zároveň pro ně není ani jazykem úředním či vyučovacím. Cizí jazyky se obvykle vyučují s cílem umožnit komunikaci s cizinci nebo recipovat cizojazyčné texty. “ (Šebesta a kol., 2014, s. 20)

Druhý jazyk je „v širším pojetí jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejích obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti. “ (tamtéž, s. 26)

První jazyk je „jazyk, jež si dítě osvojí na samém počátku, tj. jeho mateřština. “ První jazyk, nežřídkla chápaný jako synonymum rodného jazyka, může být u bilingvních dětí nejlépe známý jazyk, jazyk preferovaný. (tamtéž, s. 64)

Rodný jazyk (či mateřský jazyk) je „jazyk osvojený v raném dětství, neboť se užívá v rodině a/nebo zemi, kde dítě vyrůstá. Rodný jazyk je zpravidla prvním jazykem, který si dítě osvojí [...]. “ (tamtéž, s. 69)

Vzhledem k respondentům zkoumaným v zde prezentovaném akčním výzkumu nerozlišujeme termíny cizí a druhý jazyk. Někteří z respondentů krátce před započatím výzkumu přijeli do ČR, a čeština tak byla jejich cizím jazykem, někteří zde pobývali delší dobu a ve většině komunikačních situací museli používat český jazyk jako jazyk druhý. Během výzkumu však všichni respondenti žili v ČR a pravidelně docházeli na výuku češtiny. Ve většině komunikačních situací byli nuceni mluvit česky, a proto se v průběhu výzkumu stal tento cílový jazyk pro všechny respondenty jazykem druhým.

3 Metodologie výzkumu

Výzkumným problémem, kterým se zabýváme, je účinnost metody tvůrčího psaní (dále TP) na rozvoj dovednosti psaní při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka ve srovnání s tzv. klasickými postupy. Jedná se o tzv. kauzální výzkumný problém, při němž se obecně používá metoda experimentu⁹⁹. V našem případě však byl aplikován kvaziexperiment (viz níže). V rámci srovnávání obou metod/přístupů se cíleně zaměřujeme na lingvistickou a diskursní kompetenci (obě v pojetí Rámce), neboť o češtině se obecně konstatuje, že je nejfektivnější „ze známých jazyků“ (Hrdlička, 2010, s. 138). Má tedy bohatou morfologii a dále se vyznačuje relativně volným slovosledem. Cizinec také může být překvapen, že se v písmu hojně užívá diakritických znamének, v čemž posléze často chybuje.

Hlavní výzkumná otázka I:

Jaká je účinnost metody tvůrčího psaní v oblasti lingvistické kompetence při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka ve srovnání s tzv. klasickými postupy?

Díličí výzkumné otázky:

1. *Jaká je účinnost metody tvůrčího psaní v oblasti lexikální kompetence při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka ve srovnání s tzv. klasickými postupy?*

V našem výzkumu jsme se zaměřili na znalost synonym a antonym, kterou jsme sledovali na základě lexikální části vstupního a závěrečného testu, dále na rozbor vstupních a závěrečných písemných prací respondentů, v nichž jsme zkoumali znalost a adekvátní použití lexémů podle výše uvedeného popisu lexikální kompetence, a nakonec na tzv. index opakování slov.

2. *Jaká je účinnost metody tvůrčího psaní v oblasti gramatické kompetence při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka ve srovnání s tzv. klasickými postupy?*

Pro zodpovězení této otázky jsme se zabývali znalostí vybraných gramatických jevů ve vstupním a závěrečném testu odpovídajících jednotlivým úrovním ovládnutí jazyka podle Rámce (konkrétně tyto jevy viz popis vstupního a závěrečného testu a jejich přílohy, kap. 4.3, 4.4, 7.1, 7.2).

⁹⁹ Viz Gavora (2010, s. 57).

3. *Jaká je účinnost metody tvůrčího psaní v oblasti ortografické kompetence při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka ve srovnání s tzv. klasickými postupy?*

Abychom zodpověděli tuto otázku, soustředili jsme se na pravopis lexikální a syntaktický. Morfologický pravopis slovotvorný a tvaroslovný nevyhodnocujeme, neboť nelze jednoznačně rozhodnout, zda se jedná o chybu pravopisnou, či plynoucí z neznalosti (či dílčí neznalosti) české morfologie. Znalost koncovek při ohýbání slov, hláskových alternací při ohýbání a odvozování včetně kvantity a psaní spojovníků při skládání slov tvoří předpoklad pro tento pravopis. Neadekvátní jevy, které by rodilý mluvčí řadil k morfologickému pravopisu, je podle nás vhodnější zařazovat do morfologie a analyzovat v rámci gramatické kompetence.

Hlavní výzkumná otázka II:

Jaká je účinnost metody tvůrčího psaní v oblasti diskursní kompetence při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka ve srovnání s tzv. klasickými postupy?

V rámci diskursní kompetence jsme sledovali slovosledné nedostatky, spojovací výrazy mezi větami a větnými členy, počty vět a souvětí a délky vět.

Pro účely zodpovězení výzkumných otázek byla provedena sonda – jednosemestrální akční výzkum kvalitativního charakteru. Výzkumný vzorek sestával z nerodilých mluvčích, 30 studentů Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jazykové úrovně A2 až B2. Respondenti byli rozděleni do dvou experimentálních a dvou kontrolních skupin s ohledem na maximální možnou srovnatelnost v jazykové úrovni a sociolingvistických parametrech; pro dodržení srovnatelných podmínek v průběhu experimentu pak všem skupinám byly zadány stejné žánry a témata k psaní a skupiny absolvovaly též počet výukových hodin. U experimentálních skupin byla rozvíjena dovednost psaní metodou TP, u kontrolních skupin klasickými postupy.

Cíle řešení výzkumu:

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda metoda TP může pozitivně ovlivnit rozvoj řečové dovednosti psaní při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka v oblasti lingvistické a diskursní kompetence, či nemůže. Dílčí cíle byly:

1. Zjistit u výzkumného vzorku vstupní a výstupní úroveň ovládání češtiny jako cizího/druhého jazyka v oblasti lingvistické a diskursní kompetence. Očekávaným obsahovým výstupem byl také vývoj vstupního a závěrečného testu.

2. Zjistit u výzkumného vzorku nedostatky v obou sledovaných kompetencích na základě vstupní a závěrečné písemné práce. Očekávaným obsahovým výstupem bylo též vytvoření srovnatelných přehledů nedostatků pro vstupní a závěrečnou písemnou práci.
3. Identifikovat shody a rozdíly mezi nedostatky uvedenými v obou přehledech.
4. Interpretovat přehledy zjištěných nedostatků s ohledem na úroveň respondentů v ovládání češtiny.
5. Interpretovat přehledy zjištěných nedostatků s ohledem na sociolingvistické parametry respondentů.
6. Získat srovnatelný materiál od různě vedených skupin (experimentálních a kontrolních).

Způsob řešení:

Vzhledem k počtu zkoumaných respondentů se jedná o kvalitativní výzkum. Kvantitativně však byla zpracována analýza nedostatků, a to jejich frekvence a typologie. Metodologie se terminologicky i co do výběru metod a technik opírala o Gavoru (2010), Pelikána (2011) a Valentu (2010) a byla inspirována obdobným akčním výzkumem kvalitativního charakteru v oboru češtiny pro cizince (Boccou Kestřánková¹⁰⁰) i dalšími výzkumy tvůrčího psaní v cizím/druhém jazyku (Andrášová, 2005; Eliašová, 2005; Hanauer, 2010)¹⁰¹. Byla využita metoda kvaziexperimentu, v rámci níž se kombinují jiné výzkumné metody (Gavora, 2010, s. 149) a záměrně se vybírají respondenti, tzv. záměrný výběr vzorku (viz i Pelikán, 2011, s. 48; Gavora, 2010, s. 79¹⁰²). Tento postup jsme zvolili kvůli zajištění srovnatelnosti skupin. Výzkumné metody v rámci našeho kvaziexperimentu jsou uvedeny níže (pretest, posttest a obsahová analýza písemných prací). Výzkum se odehrával v přirozených podmínkách,

¹⁰⁰ Nepublikovaný rukopis dizertační práce: *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince*. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Metodologie tohoto výzkumu zahrnovala využití pretestu a posttestu. Zkoumána byla alternativní metoda jevištního tvaru ve srovnání s jinými postupy v oboru čeština pro cizince a byl aplikován akční výzkum: řešitelka výzkumu vedla zároveň kontrolní a experimentální skupinu respondentů a tento postup opakovala dvakrát v časovém odstupu, celkem tedy vedla čtyři skupiny respondentů.

¹⁰¹ O těchto výzkumech tvůrčího psaní podrobněji v kap. 2.5.2.

¹⁰² „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení **relevantních znaků**, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité po dané zkoumání.“ (Gavora, tamtéž) Na základě relevantních znaků byli tedy vybráni respondenti našeho výzkumu do tzv. výběrového souboru (vzorku), pro nějž zde používáme označení výzkumný vzorek.

nejednalo se tedy o laboratorní (kvazi)experiment, ale (kvazi)experiment terénní (Pelikán, 2011, s. 227), jenž umožňuje sledovat písemný projev v autentickém kontextu¹⁰³.

Všechny skupiny byly vedeny hlavní řešitelkou projektu, z tohoto hlediska se výzkum řadí mezi výzkumy akční (Valenta, 2010)¹⁰⁴. Nezávisle proměnnou tvořil postup při rozvíjení řečové dovednosti psaní, který měl dvě formy: metodu TP v experimentálních skupinách a tzv. klasické postupy v kontrolních skupinách. Závisle proměnnými byly jevy roviny morfologické, syntaktické a lexikální a jevy pravopisné.

Jednotlivé fáze výzkumu:

1. Vytipování respondentů na základě pretestu složeného ze vstupního testu a vstupní písemné práce a na základě sociolingvistických parametrů (věk, pohlaví, typologie rodného jazyka):
 - 1.1 Obsahová analýza vstupního testu u obou skupin. Jejím cílem bylo ověření vybraných jevů morfologických, syntaktických a lexikálních podle deskriptorů Rámce pro úroveň A2 – B2 v testu na lingvistickou a diskursní kompetenci. Vstupní test měl prokázat jazykovou srovnatelnost sledovaných skupin na počátku výzkumu.
 - 1.2. Obsahová analýza vstupní písemné práce u všech skupin. Zadán byl týž žánr a totéž téma. Byla sledována lingvistická a diskursní kompetence, a sice závisle proměnné – jevy syntaktické, lexikální a pravopisné.
 - 1.3 Stanovení experimentálních a kontrolních skupin¹⁰⁵.
2. Akční výzkum v experimentálních a kontrolních skupinách v délce jednoho semestru.

¹⁰³ Ostatně nelaboratornímu výzkumu psaní je nakloněn i zahraniční výzkum – viz kap. 2.

¹⁰⁴ Akční výzkum se používá pro výzkum ve vlastní třídě učitele (tamtéž, s. 3). Jedná se v něm o tzv. „zúčastněný“ (jinak řečeno „akční“) přístup, nikoliv „distanční“, při němž by byl výzkumník pouze vnějším pozorovatelem (tamtéž, s. 4). Je jím „forma výzkumu učení a vyučování prováděná při vlastní pedagogické práci“ (tamtéž, s. 5).

¹⁰⁵ Při stanovení, která skupina z vytipovaných dvojic bude kontrolní a která experimentální, nebyl využit princip náhodného losování, ani lingvistické či didaktické hledisko. Rozhodnutí vyplývalo z aktuální situace na pracovišti: u skupin, jež navštěvovaly primárně placené kurzy, jsme od nezvyklé, alternativní metody předem ustoupili, tyto skupiny se tedy staly kontrolními. Skupiny navštěvující primárně neplacené kurzy byly zvoleny za experimentální. K tomuto rozdělení přispěla i okolnost, že jedna ze skupin navštěvující neplacený kurz dosáhla vůči své paralelní skupině ve vstupním testu mírně nižších výsledků v gramatické kompetenci. Alternativní metodu TP jsme proto nechtěli aplikovat na paralelní skupině, jež byla v tomto bodě zvýhodněná, abychom předem nezkreslili výsledek účinnosti zkoumané metody (v opačném případě by byl takový postup napadnutelný). Více k popisu výzkumného vzorku viz následující kapitola.

3. Posttest sestávající ze závěrečného testu a závěrečné písemné práce:

3.1 Obsahová analýza závěrečného testu u všech skupin. Závěrečný test analogicky sledoval tytéž jevy jako test vstupní a sloužil k porovnání skupin ve sledovaných kompetencích.

3.2 Obsahová analýza závěrečné písemné práce u obou skupin. Sledovaným skupinám byl zadán stejný žánr i téma jako u vstupní písemné práce. Při analýze byla sledována lingvistická a diskursní kompetence, a sice závisle proměnné. Pro analýzu byl vytvořen srovnatelný přehled nedostatků.

4. Evaluace akčního výzkumu. Byly vyhodnoceny podmínky výzkumu a porovnány výsledky závěrečného a vstupního testu a písemných prací. Předpokládalo se, že porovnání testů a prací ukáže vývoj lingvistické a diskursní kompetence ve sledovaných skupinách, zda mezi nimi došlo k rozdílům v daných kompetencích, či ne, jaké povahy tyto rozdíly jsou i jakého rozsahu.

5. Interpretace výsledků výzkumu v konfrontaci s výsledky uvedenými v dosavadní odborné literatuře.

4 Praktická část

V této kapitole se věnujeme detailnímu popisu akčního výzkumu, charakteristikou skupin respondentů, průběhem jejich výuky a popisem výzkumných nástrojů. Následně jsou uvedeny výsledky šetření.

4.1 Akční výzkum

Akční výzkum byl proveden v letním semestru 2014/2015, v měsíci únor až květen 2015, v rámci 12 výukových týdnů při dotaci dvou výukových hodin, tj. 90 minut týdně. V prvním týdnu proběhl pretest sestávající ze vstupního testu a vstupní písemné práce na téma *Čeština a já*. V posledním, dvanáctém týdnu byli respondenti podrobeni posttestu, tedy závěrečnému testu a závěrečné písemné práci na totéž téma. Vlastní výuka probíhala 10 týdnů, tj. celkem 20 výukových hodin.

Pro výzkum byly vytipovány celkem čtyři skupiny zahraničních studentů češtiny jako cizího/druhého jazyka. Tito studenti byli do skupin rozděleni ještě před započítáním akčního výzkumu na základě rozřazovacích testů spadajících do kompetence Ústavu bohemistických studií. Takto předrozdělené skupiny však byly podrobeny jinému vstupnímu testu zhotovenému řešitelkou výzkumu, na jehož základě měli být jednak vybráni vhodní respondenti, jednak nalezeny srovnatelné skupiny, co se týče vstupní úrovně ovládání českého jazyka v oblasti lingvistické a diskursní kompetence a sociolingvistických parametrů (věk, pohlaví, typologie mateřského jazyka).

Vstupní test byl připraven pro odlišení úrovní A2, B1 a B2, a to podle Rámce, referenčních popisů češtiny jako cizího jazyka a s přihlédnutím k současným, moderním učebnicovým materiálům pro výuku češtiny jako cizího/druhého jazyka¹⁰⁶. Před zhotovením finální podoby testu byla provedena pilotáž, jíž se zúčastnilo osm respondentů, z nichž jeden byl rodilý mluvčí a ostatní pak zahraniční studenti češtiny téhož ústavu, kteří do samotného výzkumu nebyli zařazeni a zároveň nebyli fyzicky přítomni ani v jedné ze sledovaných skupin. Na základě vyhodnocení pilotní verze vstupního testu byl test upraven (doplněn

¹⁰⁶ Adamovičová – Hrdlička, 2010; Adamovičová – Ivanovová, 2013; Adamovičová – Ivanovová – Hrdlička, 2010; Boccou Kestřánková a kol., 2013; Čadská a kol., 2005; Holub a kol., 2005; Kestřánková a kol., 2010; Šára a kol., 2001.

o testové úlohy a některé formulace byly lexikálně pozměněny) a byl stanoven časový limit pro vypracování testu na 30 minut čistého času. V rámci vyhodnocení pilotní podoby testu proběhla také diskuse s odborníci na testování v češtině jako cizím/druhém jazyku, Mgr. Marií Boccou Kestřánkovou, Ph.D. Poté byla vypracována ostrá verze vstupního testu.

První hodina výuky proběhla ve všech skupinách týmž způsobem: 1) 30 minut úvodní představování studentů, 2) 30 minut psaní vstupního testu a 3) 30 minut psaní vstupní písemné práce – obojí bez použití jakýchkoli pomůcek.

Na základě opravy vstupního testu a srovnání výsledků skupin byly určeny dvě a dvě paralelní skupiny kontrolní a experimentální, jež se od sebe lišily zhruba o jednu úroveň v ovládnutí češtiny. Skupiny kontrolní byly vedeny tzv. klasickými postupy nácviku a rozvoje dovednosti psaní v cizím/druhém jazyku a skupiny experimentální pomocí metody psaní tvůrčího.

Průběh poslední hodiny byl ve všech skupinách stejný a obdobný jako v hodině úvodní – 1) 30 minut zahajovací diskuse na obecné téma (*Jak se máte? Co jste dělali včera?*), 2) 30 minut psaní závěrečného testu a 3) 30 minut psaní závěrečné písemné práce – obojí opět bez použití jakýchkoli pomůcek. Poté byl vyhodnocen závěrečný test a provedeno srovnání pokroku paralelních experimentálních a kontrolních skupin. Závěrečný test měl analogickou podobu k testu vstupnímu, aby byla zaručena jejich srovnatelnost.

4.2 Popis výzkumného vzorku – kontrolní a experimentální skupiny I a II

Pro kontrolní a experimentální skupiny byli zvoleni respondenti, kteří absolvovali celou semestrální výuku, byli přítomni na první a závěrečné hodině a díky výsledku vstupního testu a splnění dalších sociologických parametrů (věk, pohlaví, typologie mateřského jazyka) mohli být do výzkumu zařazeni. Studenti, kteří výše uvedené podmínky nesplnili či v průběhu experimentu nesplňovali, byli z výzkumu zkraje, či v průběhu vyřazeni. Snahou bylo, aby národnostní, resp. jazykové složení skupin s ohledem na typologii rodných jazyků bylo ve všech skupinách srovnatelně heterogenní, neboť jsme jednak ze zkušenosti se zkoumaných prostředím předpokládali heterogenost základního souboru¹⁰⁷ – potenciálních respondentů, jednak jsme hodlali vyjít z reálných podmínek, s nimiž musí pracovat

¹⁰⁷ Viz vymezení termínu (Gavora, 2010, s. 73; Pelikán, 2011, s. 47).

jakýkoliv pedagog. V neposlední řadě jsme v heterogenosti skupin spatřovali výhodu: efekt experimentální metody mohl být pozorován pro dané úrovně ovládnutí cílového jazyka i pro námi sledované proměnné bez ohledu na rodné jazyky respondentů, a tím následně, v případě pozitivních výsledků, zobecněn pro typologicky odlišné jazyky, ne tedy pouze pro jeden jazykový typ, kdybychom bývali pracovali se skupinami národnostně homogenními. Nakonec se domníváme, že takto heterogenní skupiny přinášejí možnost konfrontovat se přímo ve výuce s různými podobami pozitivního i negativního transferu a že tato různorodost, reflektuje-li ji učitel, může přispět nejen k obohacení subjektů skupiny, ale i jim pomoci lépe pochopit vlastní jazykové nedostatky či jazykové „zvýhodnění“ (v případě pozitivního transferu) a totéž si uvědomit u ostatních členů skupiny, kteří jsou nositeli jiného jazykového typu.

Co se týče sociolingvistických parametrů, byla tato heterogenost dodržena, dále si respondenti ve vzájemně porovnávaných dvojicích skupin odpovídali věkově, ve všech skupinách převažovaly ženy a počet let studia češtiny byl v rámci každé skupiny rozmanitý (tento znak nebyl při výběru respondentů do výzkumného vzorku primárně využit, pouze jsme jej následně zaznamenali – a proto počty let studia češtiny v tabulkách ani nezaznamenáváme).¹⁰⁸

Respondenti kontrolních skupin navštěvovali placený program Česká studia realizovaný na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Respondenti experimentálních skupin navštěvovali primárně neplacené kurzy téhož pracoviště určené pro stážisty a postgraduandy, kteří přijeli na FF UK na základě studentských mobilit ze zahraničních univerzit.

¹⁰⁸ Při experimentu je důležité najít srovnatelné skupiny podle vymezených znaků. Čím více znaků se však pro výběr respondentů použije, tím těžší je získat dostatečný počet respondentů, až by jejich nalezení mohlo být nemožné (viz Gavora, 2010, s. 154).

Kontrolní skupina I

Kontrolní skupinu I tvořilo 7 žen od 18 do 48 let, národnosti japonské, ruské a ukrajinské. Z hlediska jazykové typologie¹⁰⁹ se jednalo o nositelky jazyka aglutinačního a flektivního. Vstupní úroveň kontrolní skupiny byla podle výsledků testu průměrně B1, respektive podle individuálních výsledků na pomezí B1 a B2. Skupina byla vedena tzv. klasickými metodami nácviku psaní a pro výuku byl využit učební materiál *Čeština pro středně a více pokročilé* (Bischofová a kol., 2011). Výzkum proběhl v rámci programu Česká studia realizovaného na Ústavu bohemistických studií, a to v předmětu s názvem *Písemná komunikace 4*.

Respondent	Země	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk
A	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	48
B	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	28
C	Rusko	ruština	flektivní	ž	30
D	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	21
E	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	18
F	Rusko	ruština	flektivní	ž	18
G	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	19

Experimentální skupina I

Experimentální skupinu tvořilo 7 respondentů polské, francouzské, německé, egyptské a japonské národnosti, ve věku od 20 do 45 let, a to 5 žen a 2 muži. Z hlediska jazykové typologie se jednalo o nositele jazyka flektivního, introflektivního, izolačního a aglutinačního. Tato skupina byla vedena metodou tzv. tvůrčího psaní a pro výuku byly vytvořeny vlastní materiály analogické k žánrům a tématům probíraným v kontrolní skupině I. Vstupní úroveň kurzu byla podle výsledků testu v průměru B1, respektive podle

¹⁰⁹ Přiřazení jazyků k jednotlivým typům vychází z publikace Jašíčková – Szokalová, 2014.

individuálních výsledků na pomezí B1 a B2. Výzkum proběhl v rámci kurzů pro stážisty a postgraduandy FF UK realizovaných na Ústavu bohemistických studií, a to v předmětu s názvem *Ústní a písemné vyjadřování 4*.

Respondent	Země	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk
H	Francie	francouzština	izolační	ž	24
I	Egypt	arabština	introfektivní	m	21
J	Francie	francouzština	izolační	ž	45
K	Německo	lužická srbština	fektivní	ž	20
L	Egypt	arabština	introfektivní	m	20
M	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	22
N	Polsko	polština	fektivní	ž	24

Kontrolní skupina II

Do kontrolní skupiny II patřilo 9 studentů ve věku od 18 do 34 let, japonské, korejské, ukrajinské a egyptské národnosti, a sice 7 žen a 2 muži. Z hlediska jazykové typologie se jednalo o nositele jazyka aglutinačního, fektivního a introfektivního. Skupina byla vedena tzv. klasickými metodami nácviku psaní a pro výuku byl využit učební materiál *Čeština pro cizince – úroveň B1*, a sice cvičebnice (Kestřánková a kol., 2010). Vstupní úroveň kurzu byla podle výsledků testu v průměru i podle individuálních výsledků na pomezí A2 a B1. Výzkum proběhl v rámci programu Česká studia realizovaného na Ústavu bohemistických studií, a to v předmětu s názvem *Písemná komunikace 2*.

Respondent	Země	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk
O	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	25
P	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	34
Q	Jižní Korea	korejština	aglutinační	ž	22
R	Jižní Korea	korejština	aglutinační	ž	25
S	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	27
T	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	20
U	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	18
V	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	m	25
W	Egypt	arabština	introflektivní	m	25

Experimentální skupina II

Experimentální skupinu II tvořilo 7 respondentů ruské, francouzské, kolumbijské, britské, polské a japonské národnosti, ve věku od 18 do 30 let, konkrétně 5 žen a 2 muži. Z hlediska jazykové typologie se jednalo o nositele jazyka flektivního, izolačního a aglutinačního. Tato skupina byla vedena metodou tzv. tvůrčího psaní a pro výuku byly vytvořeny vlastní materiály analogické k žánrům a tématům probíraným v kontrolní skupině II. Vstupní úroveň kurzu podle testu byla průměrně nejvyšší rovina A2, respektive podle individuálních výsledků A2 s přesahem do B1¹¹⁰. Výzkum proběhl v rámci kurzů pro stážisty a postgraduandy FF UK realizovaných na Ústavu bohemistických studií, a to v předmětu s názvem *Ústní a písemné vyjadřování 2*.

¹¹⁰ U skupiny ESII byla na základě vstupního testu zjištěna o něco nižší gramatická kompetence než v paralelní skupině KSII, ostatní sledované parametry se však shodovaly. Přesto a proto jsme se nakonec rozhodli do sondy zařadit i tuto dvojici a sledovat, zda mírný rozdíl ve vstupní gramatické kompetenci u ESII na konci experimentu zmizí, případně zda ESII v gramatické kompetenci skupinu KSII předstihne. Konkrétní výsledky gramatické kompetence viz následující kapitola 4.7.2.

Respondent	Země	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk
X	Rusko	ruština	flektivní	ž	24
Y	Francie	francouzština	izolační	ž	18
Z	Kolumbie	španělština	polysyntetický ¹¹¹	ž	30
AA	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	27
BB	Velká Británie	angličtina	izolační	ž	20
CC	Velká Británie	angličtina	izolační	m	28
DD	Polsko	polština	flektivní	m	26

4.3 Vstupní test

Vstupní test měl ověřit úroveň ovládnutí češtiny respondentů v oblasti morfologie, syntaxe a lexika – tedy v oblasti lingvistické a diskursní kompetence. Na každou úroveň A2, B1 a B2 připadalo 30 bodů, a to vždy po 10 bodech z oblasti morfologie, syntaxe a lexika. Maximální dosažitelný počet bodů za test tedy činil 90 (30 bodů za morfologii, 30 bodů za syntax a 30 bodů za lexikum). Při vyhodnocování testu respondenti za každou správnou položku obdrželi po jednom bodu, za položku chybnou nebo částečně chybnou pak nula bodů, přičemž v lexikální části testu se nepřihlíželo k pravopisu, pokud neztěžoval pochopení významu slova. Z testologických důvodů a z důvodu zachování objektivity nebyly udělovány půlbodů za částečně správné odpovědi. Respondenti v testu směli používat pouze spisovnou češtinu, k čemuž byli vyzváni jak ústně, tak v písemném pokynu v záhlaví testu. Pokyny byly uvedeny v češtině a pro každou úlohu byl k dispozici vzorový příklad. Respondenti měli vždy uvést pouze jedno řešení – jestliže jich uvedli více, automaticky byli hodnoceni nulou bodů, na což byli upozorněni předem. Test byl studentům zadán ústně

¹¹¹ Španělština se nachází na přechodu mezi typem flektivním a izolačním a vykazuje také prvky aglutinační, viz Čermák, 2009.

(hlasité přečtení písemných pokynů a zadání úloh řešitelkou výzkumu), načež následovalo 30 minut čistého času pro jeho vypracování.

Úloha 1 – ve všech částech a), b) a c) byla testována deklinace (6 položek – 2 pro substantiva, 1 pro adjektiva, 2 pro zájmena a 1 pro číslovky) a konjugace (4 položky). Za tuto úlohu mohli respondenti získat maximálně 30 bodů (10 + 10 + 10 pro každou úroveň). Úloha 1 měla zjistit morfologické znalosti respondentů.

Úloha 2 – ve všech částech a), b) a c) byly testovány prepozice jako pravovalenční doplnění sloves (v případě rekce), či jako doplnění sloves (v případě slabé závislosti, adjunkce¹¹²), a to jedna prepozice pro každý pád (genitiv, dativ, akusativ, lokál a instrumentál). Za tuto úlohu mohli respondenti získat maximálně 15 bodů (5 + 5 + 5 pro každou úroveň). Úloha 2 měla zjistit syntaktické znalosti respondentů.

Úloha 3 – ve všech částech a), b) a c) byly testovány konjunkce. Za tuto úlohu mohli respondenti získat maximálně 15 bodů (5 + 5 + 5 pro každou úroveň). Úloha 3 měla zjistit syntaktické znalosti respondentů.

Úloha 4 – ve všech částech a), b) a c) byla testována synonyma včetně znalosti slov cizího původu, přičemž na každou část připadalo pět položek – dvě substantiva a jedno adjektivum, adverbium a verbum; v rámci každé části se pak vyskytovalo jedno slovo cizího původu. Za tuto úlohu mohli respondenti získat maximálně 15 bodů (5 + 5 + 5 pro každou úroveň). Úloha 4 měla zjistit lexikální znalosti respondentů.

Úloha 5 – ve všech částech a), b) a c) byla testována antonyma, přičemž na každou část připadalo pět položek – dvě adjektiva a jedno substantivum, adverbium a verbum. V této úloze nesměli respondenti použít pro tvorbu antonym prefix ne-. Za tuto úlohu mohli respondenti získat maximálně 15 bodů (5 + 5 + 5 pro každou úroveň). Úloha 5 měla zjistit lexikální znalosti respondentů.

¹¹² Tzv. pravá valence nevazebná, „kdy člen na sebe váže doplnění, které může být v různých tvarech“ (Čechová, 2000, s. 345).

4.4 Závěrečný test

Vzhled a zadání závěrečného testu

Závěrečný test byl analogický testu vstupnímu, měl týž formát a držel se stejných principů – pouze měl v úlohách 1 až 3 jiné lexikální obsazení s přihlédnutím k úrovním A2, B1 a B2. Aby odpovídal svou obtížností testu vstupnímu, sledovaly úlohy 4 a 5 stejnou slovní zásobu – slova, jež měli respondenti ve vstupním testu sami doplnit, však nyní stála v zadání a respondenti k nim měli najít synonyma, či antonyma. Pro tento postup jsme se rozhodli z toho důvodu, že referenční popisy češtiny jako cizího jazyka nepředkládají ucelený soubor lexikálních jednotek, jež by uživatelé tohoto cílového jazyka na dané úrovni měli ovládat.

4.5 Vstupní a závěrečná písemná práce

Vstupní a závěrečná písemná práce byla zadána na totéž téma *Čeština a já* s podotázkami – *Jak dlouho studuješ češtinu? Proč? Co se ti (ne)líbí na češtině?* Respondenti na její vypracování obdrželi 30 minut čistého času a nemohli použít žádné pomůcky. Vzhledem k charakteru zhotovených textů a jazykové úrovni respondentů se práce žánrově pohybovala na pomezí vyprávění a úvahy. V písemných pracích byla sledována lingvistická a diskursní kompetence respondentů.

4.6 Průběh výuky ve sledovaných skupinách

V kontrolní skupině I byly psány žánry argumentační esej, charakteristika, vyprávění, popis, esej a úvaha. K nim se vázala témata jako cestování, kultura, škola, rodina, počasí, móda, stravování a problémy ve společnosti. Jakožto reproduktivní řečová cvičení byly mimoto psány výtahy k příkladovým textům v učebnici. V kontrolní skupině II byly psány žánry esej, popis, objednávka, reklamace, životopis, pracovní a seznamovací inzerát a motivační dopis. Témata vázajícími se k těmto žánrům pak byly rodina a partnerství, sport, cestování, oblečení, zaměstnání, studium v zahraničí, kultura a média. Výuka v kontrolních skupinách vycházela pouze ze cvičení a úkolů v učebních materiálech. Jednalo se zejména o přípravná jazyková cvičení lexikální a gramatická, poté následovalo psaní textu přímo v hodině s možným dokončením za domácí úkol, případně psaní formou domácího úkolu. Texty byly vyučující opraveny a vybrané chybné jevy byly v návazné hodině vysvětleny. V experimentálních skupinách byly pro tytéž žánry a témata vytvořeny vlastní materiály využívající vizuální podněty (obrázky a komiksy), slovní podněty (asociogram, psaní definic k tématu formou akrosticha), textové podněty (psaní podle textové předlohy) a hry (křížovky, hádanky, soutěž). Z hlediska didaktického přístupu bylo využito psaní

orientované na formu (žánr), osobní tvořivé psaní a psaní reproduktivně-produktivní, či volné. Na rozdíl od klasických postupů byla v experimentálních skupinách věnována pozornost kreativním podnětům a technikám, dále byl kladen důraz na diskuzi o zpracování tématu před psaním a zejména ve fázi reflexe textu, při které studenti předčítali své první koncepty a probíhala diskuze. Na základě společné diskuze a oprav lektora pak museli respondenti vždy vytvořit finální, upravenou verzi textu. Vlastní fáze psaní probíhala zejména ve výuce, při delších textech s možností dokončení formou domácího úkolu. Reflexe prvních konceptů textu s diskuzí někdy z časových důvodů proběhla v návazné hodině. Všechny skupiny mohly využívat ve 2. – 11. hodině překladové slovníky. Byly střídány organizační formy výuky, a to práce individuální, ve dvojici či kolektivní práce.

4.7 Výsledky šetření

4.7.1 Vyhodnocení vstupního a závěrečného testu

V následujících tabulkách uvádíme výsledky jednotlivých skupin i respondentů v dílčích částech vstupního a závěrečného testu, tj. z morfologie, syntaxe a lexika. V závěrečné tabulce je pak shrnut přehled průměrných výsledků skupin v bodech i procentech.

Tab. 1: KSI – Kontrolní skupina I

Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem
A	16	18	19	53	21	18	24	63
B	22	19	22	63	18	21	20	59
C	9	17	19	45	12	19	22	53
D	11	19	15	45	17	23	24	64
E	15	21	17	53	26	26	27	79
F	8	16	16	40	16	21	23	60
G	12	21	18	51	22	25	27	74
Průměr:				50	Průměr:			65

U KSI se výsledky jednotlivých respondentů při srovnání vstupního testu se závěrečným zvýšily, pouze v případě respondentky B došlo k mírnému poklesu celkového počtu bodů, z původních 63 na 59. Tato skutečnost byla zřejmě vyvolána nízkou sebedůvěrou respondentky, kterou dokonce formulovala ve své závěrečné práci (v průběhu semestru chtěla přestoupit do nižšího kurzu, ačkoliv ve skupině byla nejpokročilejší). Z tabulky 1 je patrné, že ostatní respondenti se posunuli v oblasti morfologie, syntaxe, či lexika různým způsobem, což mohlo být dáno i jinou typologií jejich výchozích jazyků. Co se týče průměrného výkonu celé skupiny, došlo u ní ke zvýšení počtu bodů z 50 na 65 (viz poslední řádek tabulky).

Tab. 2: ESI – Experimentální skupina I

Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem
H	13	22	25	60	19	25	29	73
I	15	18	23	56	19	23	25	67
J	13	14	10	37	15	14	14	43
K	9	15	13	37	14	18	18	50
L	15	18	24	54	16	21	28	65
M	14	18	13	45	16	20	20	56
N	15	15	14	44	20	21	20	61
Průměr:				48	Průměr:			59

Z tabulky 2 je patrné, že se celkové výsledky jednotlivých respondentů ESI při srovnání vstupního testu se závěrečným zvýšily. Ke zvýšení počtu bodů došlo u respondentů v dílčích oblastech v morfologii, syntaxi i lexiku (až na několik málo výjimek, kde počty bodů zůstaly stejné, např. u respondenta J je počet bodů za syntax stále 14), a to opět různým způsobem, patrně vzhledem k odlišným typologiím výchozích jazyků respondentů. Průměrně se celkové výsledky skupiny zvýšily ze 48 na 59 bodů.

Tab. 3: KSII – Kontrolní skupina II

Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem
O	12	14	7	33	20	17	17	54
P	16	16	14	46	21	17	16	54
Q	11	11	11	33	15	16	15	46
R	17	12	12	41	20	16	15	51
S	4	14	14	32	8	14	23	45
T	0	9	12	21	13	16	21	50
U	6	16	11	33	10	15	16	41
V	9	16	16	41	15	17	23	55
W	3	10	6	19	11	12	12	35
Průměr:				33	Průměr:			48

Celkové výsledky jednotlivých respondentů KSII se při srovnání vstupního testu se závěrečným zvýšily (viz tabulka 3). Ke zvýšení počtu bodů došlo u respondentů v morfologii, syntaxi i lexiku (až na několik málo výjimek, kde počty bodů zůstaly stejné, např. u respondenta S je počet bodů za syntax stále 14, nebo u respondenta U klesl v syntaxi o jeden bod), a to opět různým způsobem, patrně vzhledem k odlišným typologiím výchozích jazyků respondentů. Velká dílčí změna je patrná u respondenta T, který ve vstupním testu za morfologii nezískal žádný bod (částečná správnost se hodnotila vzhledem k metodice jako nedostatečná). Průměrně se celkové výsledky skupiny zvýšily ze 33 na 48 bodů.

Tab. 4: ESII – Experimentální skupina II

Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem	Morfologie (max. 30 b)	Syntax (max. 30 b)	Lexikum (max. 30 b)	Celkem
X	8	18	15	41	12	20	24	56
Y	7	8	7	22	7	13	13	33
Z	3	9	6	18	5	14	13	32
AA	8	11	8	27	7	12	11	30
BB	4	7	8	19	11	11	8	30
CC	8	8	12	28	7	14	15	36
DD	6	16	13	35	7	17	21	45
Průměr:				27	Průměr:			37

Jak je v tabulce 4 vidět, celkové výsledky jednotlivých respondentů ESII se při srovnání vstupního testu se závěrečným zvýšily. Ke zvýšení počtu bodů došlo u respondentů v dílčích oblastech v morfologii, syntaxi i lexiku, v několika případech ale počty bodů zůstaly stejné, případně klesly o jeden bod (např. u respondentů Y, AA a CC v morfologii a u BB v lexiku). K různým výsledkům respondentů v dílčích částech testů došlo pravděpodobně vzhledem k odlišným typologiím jejich výchozích jazyků. Průměrně se celkové výsledky skupiny zvýšily z 27 bodů na 37.

Tab. 5: Přehled všech skupin – průměrné výsledky

Skupina	Vstupní test (Ø)	Závěrečný test (Ø)	Nárůst (Ø)
KSI	50	65	+ 15 (16 %)
ESI	48	59	+ 11 (12 %)
KSII	33	48	+ 15 (16 %)
ESII	27	37	+ 10 (10 %)

Ze srovnávací tabulky 5 vyplývá, že došlo ke zvýšení celkového počtu bodů, tj. nárůstu znalosti, u všech skupin: u obou kontrolních skupin KSI a KSII o 15 bodů (z 90 bodů), tj. o 16 %; u experimentálních skupin ESI a ESII o 11 a 10 bodů (z 90 bodů), tj. o 12 %, respektive 10 %. Skupiny KSI a ESI ve vstupním testu získaly téměř shodný počet bodů, a to 50 a 48. Nárůst bodů v procentech o 16 %, respektive 12 % v závěrečném testu lze považovat za srovnatelný (rozdíl mezi oběma skupinami na počátku činil 2 % a na konci necelých 7 % v neprospěch ESI). Skupiny KSII a ESII ve vstupním testu takto vyrovnané nebyly: ESII dosáhla o 6 bodů, tedy téměř o 7 % méně než KSII. V závěrečném testu se tento rozdíl mezi skupinami KSII a ESII prohloubil: KSII získala o 16 % více bodů než na začátku experimentu, kdežto ESII pouze o 10 % a rozdíl mezi skupinami se ze 7 % na počátku experimentu zvýšil na 12 %.

4.7.2 Vyhodnocení gramatické kompetence

Co se týče gramatické kompetence reflektované počtem bodů za morfologii a syntax s maximálním dosažitelným počtem 60 bodů, dosáhli respondenti těchto výsledků (viz tabulka 6): skupiny KSI a ESI ve vstupním testu získaly průměrně téměř shodný počet bodů, a sice 32, respektive 31. V závěrečném testu z gramatiky získaly skupiny 41 a 37 bodů. Skupina ESI měla o něco nižší nárůst bodů, průměrně o 10 %, kdežto KSI o 15 %. Skupiny KSII a ESII se ve vstupním testu v gramatické kompetenci lišily o 5 bodů, tedy skoro o 8 %: KSII získala 22 bodů, avšak ESII pouze 17. V Závěrečném testu se tento rozdíl ještě o něco zvýšil: KSII získala 30 bodů, kdežto ESII pouze 22 body. V procentech získala KSII o 13 % více bodů než ve vstupním testu, ESII o 8 %. Skupiny KSI a ESI byly relativně srovnatelné v gramatické kompetenci na začátku i na konci experimentu, kdežto ESII, která měla v počátku vůči KSII nižší gramatickou kompetenci, tento rozdíl v závěru experimentu nedorovнала.

Tab. 6: Srovnání gramatické kompetence všech skupin

Skupina	Gramatická kompetence (max. 60 bodů)	%	Nárůst
KSI vstupní test	32	53	15%
KSI závěrečný test	41	68	
ESI vstupní test	31	52	10%
ESI závěrečný test	37	62	
KSII vstupní test	22	37	13%
KSII závěrečný test	30	50	
ESII vstupní test	17	28	8%
ESII závěrečný test	22	37	

4.7.3 Vyhodnocení lexikální a ortografické kompetence

Pro vyhodnocení lexikální a ortografické kompetence jsme se inspirovali kvantitativním rozbořem žákovských prací psaných v němčině jako cizím jazyku, který provedla H. Andrášová (2005, s. 56–61)¹¹³, a indexem opakování slov J. Mistrika (1970, s. 36–38). Tyto kompetence jsme sledovali ve vstupních a závěrečných písemných pracích respondentů a v případě lexikální kompetence zohlednili i výsledky lexikálního subtestu na znalost synonym a antonym ve vstupním a závěrečném testu. Byla provedena dvojí kontrola vyhodnocování. Protože čeština je od němčiny typologicky odlišná, postupovali jsme níže

¹¹³ Autorka kvantifikovala následující proměnné: počet slov (zřejmě grafických?), vět a souvětí, průměrný počet slov ve větě, počet vět o více než 9 slovech, počet slov v nejdelší větě/souvětí a počet lexikálních, gramatických a pravopisných chyb. Tyto typy chyb pak byly vyčísleny i v procentech a byl uveden celkový procentuální počet chyb mezi jednotlivými respondenty. Všechny získané výsledky byly shrnuty pro jednotlivé skupiny respondentů, celkem čtyři, a vzájemně porovnány. Bohužel metodiku autorka hlouběji nepopsala, uvedla pouze tabulky s číselnými údaji a stručným komentářem.

uvedeným způsobem, abychom zaručili jednotnost vyhodnocení a srovnatelnost výsledků, i když si uvědomujeme různé možnosti řešení.

U **lexikální kompetence** si v písemných pracích všímáme znalosti lexémů, ustálených frází a kolokací, kolokability (spojitelnosti) slov a adekvátnosti jejich použití vzhledem ke spisovné češtině a neutrálnímu stylu vyjadřování. Zařadili jsme sem široký okruh jevů: slova v češtině neexistující („*ned*“, „*bez přemyslu*“), chybné užití reflexivní částice *se/si* u nereflexivních sloves, vynechání reflexivní částice *se/si* u reflexiv tantum („*všímat*“, „*zajímat*“), záměna *se/si* („*všímat se*“), záměna perfektivních a imperfektivních sloves plynoucí z kontextu, záměna adjektiv a adverbii ve spojení se sponovým slovesem („*je to jasně*“), fráze a slovní spojení nenáležející do spisovné češtiny („*mám dvacet roků*“, „*pět let zpátky*“, „*furt*“, „*sehnat*“), neadekvátní užití spojek (například záměna „*že*“ a „*který*“, „*že*“ a „*aby*“, „*když*“ a „*až*“), nenáležitě užití dalších slovních druhů (například záměna „*někdy*“ a „*kdysi*“ plynoucí z kontextu, záměna „*přijet*“ a „*přijít*“, „*můj*“ a „*svůj*“, „*učit*“ a „*učit se*“, „*už*“ a „*ještě*“), chybné spojení („*nejvyšší problém*“, „*udělat vízum*“ namísto „*získat/dostat/vyřídít si vízum*“, „*poslední den*“ namísto „*minulý den*“, „*být trpělný*“ místo „*trpět*“, „*být zlepšovaný*“ místo „*zlepšit se/být lepší*“, „*izolovaný jazyk*“ namísto „*izolační*“), nadužívání osobních zájmen v textu, nevhodné užití slov od sebe odvozených („*studování*“ namísto „*studium*“), záměna slov příbuzných náležejících k jiným slovním druhům („*studium*“ versus „*studovat*“, „*vybráno*“ místo „*výběr*“), nedostatečné osvojení si lexému (např. „*věra*“ namísto „*víra*“¹¹⁴). Důvody takových záměn mohou být nejrůznější, ať už jde o negativní transfer, nebo o neznalost významu slov, nedostatečné osvojení si lexému, či o jeho prostou neznalost. Výskyt chyb uvádíme také v procentech vzhledem k celkovému počtu lexémů v písemné práci respondenta.

U **ortografické kompetence** si všímáme pravopisných chyb lexikálních a syntaktických (viz Čechová a kol., 2000, s. 47–55; Krčmová, 1997, s. 61–65). V rámci lexikálního pravopisu kvantifikujeme chybné psaní souhlásek a samohlásek (např. záměna *k* × *c*, zřejmě způsobená interferencí), nadbytečné, či absentující užití diakritických znamének ve

¹¹⁴ Předpokládáme, že si respondent neosvojil daný lexém „*víra*“ a pod vlivem slovesa „*věřit*“ odvozuje toto podstatné jméno jako „*věra*“. Nabízí se také interpretace pravopisná, záměna *í* × *ě*, nicméně k ní by muselo docházet analogicky v celém textu daného respondenta, kloníme se tedy k interpretaci první a takto postupujeme ve všech obdobných případech.

slovníkových tvarech lexikálních jednotek, v předponách a slovních základech (např. „mála“ namísto „malá“, „prácí“ místo „prací“), nenáležité psaní velkých a malých písmen ve vlastních názvech, záměnu grafémů (např. e × i/y – „Švecarsko“, vyvolanou nejrůznějšími příčinami, jako jsou přehlédnutí, částečná neznalost lexému, možný vliv zvukové podoby slova na podobu grafickou, mezijazyková interference), či záměnu jejich pořadí při psaní slov („vzickdy“), psaní i × y po měkkých a tvrdých konsonantech a ve vyjmenovaných slovech („kteřy“ namísto „kteří“, „předtým“ namísto „předtím“, „vědí“ místo „vědy“), psaní předložek a předpon s × z. U syntaktického pravopisu se zabýváme užitím interpunkčních znamének (chybějícím, či nadbytečným) a dále pouze shodou v přičestí minulém. Odklon od typografických konvencí, jako je například psaní jednohláskových spojek a předložek na konci řádku, nezahrnujeme. Důsledně počítáme každý jednotlivý nedostatek, byť by se vyskytl v jednom textu opakovaně. Celkový počet chybných pravopisných jevů uvádíme i v procentech vzhledem k celkovému počtu grafických slov v písemné práci respondenta.

Všechny sledované údaje pro každou skupinu respondentů v posledním řádku níže uvedených tabulek sumarizujeme a poté skupiny vzájemně porovnáváme. Vzhledem k tomu, že písemný projev je komplexní činností, při níž pisatel musí (či by měl) aktivovat všechny znalosti týkající se cílového jazyka, může se v rámci souvislého textu dopustit chyb, či neadekvátností, kterých by se v případě testování izolovaných jevů nedopustil. Jsme si tak vědomi toho, že veškeré nedostatky, které níže kvantifikujeme, mohou plynout i z přehlédnutí, nemusí nutně znamenat neznalost jevu.

Tab. 7: Kontrolní skupina I – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
A	394	330	8	2,4	9	0	9	2,3
B	148	126	3	2,4	7	3	10	6,8
C	144	133	0	0,0	27	1	28	19,0
D	161	137	1	0,7	18	3	21	13,0
E	206	180	4	2,2	9	4	13	6,3
F	253	225	10	4,4	27	3	30	12,0
G	185	157	5	3,2	18	5	23	12,0
Ø	213,0	184,0	4,4	2,2	16,4	2,7	19,1	10,3

V kontrolní skupině ve vstupní písemné práci v tabulce 7 jsou patrné relativně velké rozdíly mezi jednotlivými respondenty v počtu grafických slov či lexémů (např. minimální počet grafických slov 144 u respondenta C a maximální 394 u respondenta A, tj. téměř třikrát vyšší) i v míře lexikálních a pravopisných chyb, patrně vlivem různé typologie výchozích jazyků studentů i různých předchozích podmínek osvojování češtiny.

Tab. 8: Kontrolní skupina I – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
A	277	254	4	1,6	5	0	5	1,8
B	158	133	4	3,0	4	0	4	2,5
C	158	146	1	0,7	15	3	18	11,4
D	116	103	2	1,9	2	1	3	2,6
E	180	162	0	0,0	12	3	15	8,3
F	239	206	7	3,4	15	1	16	6,7
G	166	146	2	1,4	16	3	19	11,0
Ø	184,9	164,3	2,9	1,7	9,9	1,6	11,4	6,4

V kontrolní skupině v závěrečné písemné práci (viz tabulka 8) lze opět pozorovat velké rozdíly v počtu grafických slov, resp. lexémů mezi jednotlivci, s minimálním počtem 116 grafických slov u respondenta D a maximálním počtem 277 u respondenta A. Rozdíly mezi ostatními sledovanými parametry jsou mezi jednotlivci nižší než na počátku výzkumu.

Tab. 9: Experimentální skupina I – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
H	236	205	1	0,5	11	4	15	6,4
I	190	167	6	3,6	13	3	16	8,4
J	229	208	5	2,4	47	14	61	26,6
K	165	142	10	7,0	13	3	16	9,7
L	236	199	5	2,5	9	1	10	4,2
M	229	214	10	4,7	51	8	59	25,8
N	227	208	13	6,3	18	1	19	8,4
Ø	216,0	191,9	7,1	3,9	23,1	4,9	28,0	12,8

Tabulka 9 ukazuje relativně nižší rozptyl v počtu grafických slov či lexémů u jednotlivých respondentů ESI, než jaký byl u respondentů KSI, nicméně opět se pohybuje od minimálního počtu 165 slov u respondenta K po maximální počet 236 slov u respondentů H a L. Mezi jednotlivci existují relativně vyšší rozdíly v počtu lexikálních i pravopisných chyb. Příčinou těchto odlišností je zřejmě různá typologie výchozích jazyků respondentů i rozdílné podmínky předchozího osvojování češtiny.

Tab. 10: Experimentální skupina I – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
H	282	244	3	1,2	12	1	13	4,6
I	232	199	8	4,0	8	3	11	4,7
J	174	151	1	0,7	40	0	40	23,0
K	257	231	15	6,5	30	3	33	13,0
L	240	197	6	3,0	5	3	8	3,3
M	170	142	8	5,6	17	6	23	14,0
N	199	175	9	5,1	7	0	7	3,5
Ø	222,0	191,3	7,1	3,7	17,0	2,3	19,3	9,4

V závěrečné písemné práci ESI je opět zřetelný jistý rozdíl v počtu grafických slov, resp. lexémů jednotlivých respondentů. Nejnižší počet grafických slov má respondent M (170 grafických slov) a nejvyšší respondent H s 282 grafickými slovy. Rozdíly zůstávají relativně vyšší i v počtu lexikálních a pravopisných chyb.

Tab. 11: Kontrolní skupina II – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
O	220	190	7	3,7	12	10	22	10,0
P	152	134	3	2,2	2	0	2	1,3
Q	165	146	6	4,1	32	8	40	24
R	204	163	3	1,8	17	3	20	9,8
S	162	149	7	4,7	27	4	31	19,0
T	119	109	3	2,8	28	0	28	24,0
U	220	190	3	1,6	42	5	47	21,0
V	204	185	1	0,5	42	10	52	25,0
W	118	106	6	5,7	34	1	35	30,0
Ø	173,8	152,4	4,3	3,0	26,2	4,6	30,8	18,3

U KSII lze ve vstupní práci (viz tabulka 11) – stejně jako u předchozích skupin – pozorovat rozptyl v počtu grafických slov, resp. lexémů, a to od minimálního počtu 119 grafických slov u respondenta T po maximální počet 220 u respondentů O a U. Jednotlivci této skupiny se výrazněji liší v počtu pravopisných chyb. Důvodem může být jiná vstupní zkušenost s předchozím osvojováním češtiny i odlišná typologie jejich výchozích jazyků.

Tab. 12: Kontrolní skupina II – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
O	199	166	4	2,4	2	9	11	5,5
P	155	132	3	2,3	2	0	2	1,3
Q	151	136	7	5,1	9	4	13	8,6
R	189	164	2	1,2	10	1	11	5,8
S	128	120	8	6,7	19	6	25	20,0
T	107	95	2	2,1	3	0	3	2,8
U	125	109	0	0,0	6	2	8	6,4
V	249	213	2	0,9	17	9	26	10,0
W	105	84	5	6,0	6	3	9	8,6
Ø	156,4	135,4	3,7	3,0	8,2	3,8	12,0	7,7

Tabulka 12 ukazuje, že respondenti KSII v závěrečné písemné práci znovu vykazují rozdíl v počtu slov, od minimálního počtu 105 grafických slov (respondent W) po maximální počet 249 grafických slov (respondent V). Rozdíly mezi jednotlivci v počtu pravopisných chyb jsou nižší než ve vstupní písemné práci, přesto ale zůstávají výrazné, zřejmě vlivem typologických odlišností výchozích jazyků respondentů.

Tab. 13: Experimentální skupina II – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
X	200	181	8	4,4	23	3	26	13,0
Y	242	222	8	3,6	46	14	60	24,8
Z	148	139	2	1,4	15	4	19	12,8
AA	106	94	2	2,1	4	3	7	6,6
BB	150	135	9	6,7	16	10	26	17,0
CC	289	252	6	2,4	44	6	50	17,0
DD	134	126	10	7,9	22	6	28	21,0
Ø	181,3	164,1	6,4	4,1	24,3	6,6	30,9	16,1

Pro ESII ve vstupní písemné práci (viz tabulka 13) platí obdobné rozdíly mezi jednotlivci jako v předchozích skupinách, např. v počtu grafických slov lze spatřit rozptyl od 106 (respondent AA) po 289 (respondent CC). V počtu lexikálních chyb nejsou rozdíly výrazné, což o pravopisných chybách neplatí. Příčinu těchto odlišností spatřujeme v typologické rozmanitosti jazyků členů skupiny, jakož i v jejich různých předchozích zkušenostech s osvojováním češtiny.

Tab. 14: Experimentální skupina II – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
X	151	130	6	4,6	14	1	15	9,9
Y	260	240	9	3,8	40	5	45	17,0
Z	243	228	7	3,1	24	9	33	14,0
AA	133	122	5	4,1	5	4	9	6,8
BB	163	141	1	0,7	26	5	31	19,0
CC	368	325	16	4,9	97	11	108	29,0
DD	74	67	2	3,0	6	2	8	11,0
Ø	198,9	179,0	6,6	3,5	30,3	5,3	35,6	15,3

Analogicky jako v předchozí tabulce ukazuje tabulka 14 vyšší rozdíl mezi jednotlivými respondenty ESII, a to v počtu grafických slov, resp. lexémů, i v počtu lexikálních a pravopisných chyb. Extrémní výchylku spatřujeme u respondenta CC, který se s nejvyšším počtem grafických slov (368) zároveň dopustil nejvíce lexikálních i pravopisných chyb. Dalším extrémem je respondent DD, jenž má relativně nízkou chybovost, avšak napsal nesrovnatelně méně slov než ostatní, pouze 74 grafických slov. Příčiny těchto rozdílů nelze vysvětlit pouze růzností jazykové typologie výchozích jazyků respondentů. Respondent CC při psaní závěrečné písemné práce rozlišoval velká a malá písmena – na rozdíl od práce vstupní, ve které používal pouze majuskule. Při psaní malého j téměř ve všech jeho výskytech nenapsal nad grafémem tečku, ačkoliv byl jako rodilý mluvčí angličtiny s latinkou důvěrně obeznámen. Zřejmě se jednalo o jeho osobitý styl. Vzhledem k objektivnímu vyhodnocení jsme však museli každý jednotlivý výskyt odchylky od náležitého zapsání grafému započítat. Respondent DD naopak v závěrečné písemné práci používal pouze majuskule, přestože ve vstupní práci rozlišoval velká a malá písmena dobře. Tato volba však nevysvětluje téměř 50% snížení počtu grafických slov v závěrečné práci uvedeného respondenta ve srovnání s prací vstupní. Při ústním dotazu, proč volil majuskule, respondent uvedl, že jako dysgrafik zamýšlel napsat čitelnější text. Jeho zkrácením se možná chtěl vyvarovat vyššího počtu chyb.

Tab. 15: Porovnání skupin – průměrné hodnoty¹¹⁵

Respondenti	Počet grafických slov	Počet lexémů	Lexikální chyby		Pravopisné chyby			
			celkem	%	lexikální	syntaktické	celkem	%
KSI vstup	213,0	184,0	4,4	2,2	16,4	2,7	19,1	10,3
KSI závěr	184,9	164,3	2,9	1,7	9,9	1,6	11,4	6,4
ESI vstup	216,0	191,9	7,1	3,9	23,1	4,9	28,0	12,8
ESI závěr	222,0	191,3	7,1	3,7	17,0	2,3	19,3	9,4
KSII vstup	173,8	152,4	4,3	3,0	26,2	4,6	30,8	18,3
KSII závěr	156,4	135,4	3,7	3,0	8,2	3,8	12,0	7,7
ESII vstup	181,3	164,1	6,4	4,1	24,3	6,6	30,9	16,1
ESII závěr	198,9	179,0	6,6	3,5	30,3	5,3	35,6	15,3

Z celkového přehledu výsledků skupin (viz tabulka 15) lze konstatovat následující: KSI se snížil průměrný počet lexikálních chyb o půl procenta, nicméně závěrečné písemné práce byly kratší, průměrně o 20 lexémů, což se mohlo do nižší chybovosti promítnout. ESI na začátku i konci experimentu vykazuje v podstatě týž počet lexikálních chyb (3,9 % versus 3,7 %) a počet lexémů zůstává také shodný (191,9 a 191,3), v této oblasti nezaznamenáváme žádný výrazný posun. Při porovnání ESI a KSI můžeme konstatovat, že ESI na začátku a zejména na konci experimentu napsala delší texty, a to jak v počtu grafických slov, tak v počtu lexémů, a oproti KSI se dopustila o 2 % více lexikálních chyb, což mohl vyvolat vyšší počet slov v jejích pracích. Vzhledem k tomu, že 2% rozdíl považujeme za nepatrný a ESI navíc měla delší texty, *pokládáme obě skupiny za srovnatelné jak na počátku, tak na konci experimentu.*

KSII má stejný počet lexikálních chyb ve vstupní i závěrečné písemné práci, avšak v závěrečné práci napsala kratší texty než ve vstupní, předpokládali bychom proto, že počet lexikálních chyb klesne, a nezůstane stejný. ESII napsala v počátku o něco delší texty než

¹¹⁵ Výrazy „vstup“ a „závěr“ zastupují vstupní a závěrečnou písemnou práci.

KSII a dopustila se o 1 % více lexikálních chyb, ale na konci experimentu má texty delší v počtu grafických slov i lexémů – ve srovnání s KSII lze dokonce hovořit o výrazně delších textech, navíc skupině ESII klesl o 0,6 % počet lexikálních chyb. *Na počátku experimentu považujeme KSII i ESII s ohledem na počet grafických slov, lexémů a lexikálních chyb za srovnatelné, na konci experimentu však mezi nimi spatřujeme výraznější rozdíl ve prospěch ESII.*

Co se týče pravopisných chyb, ve všech skupinách jejich průměrný procentuální výskyt na konci experimentu klesl: KSI z 10,3 % na 6,4 %, ESI z 12,8 % na 9,4 %, KSII z 18,3 % na 7,7 % a ESII z 16,1 % na 15,3 %. V počtu pravopisných chyb pokládáme všechny skupiny na počátku experimentu (tedy ESI vůči KSI a ESII vůči KSII) za srovnatelné, na jeho konci zaznamenáváme stejný procentuální pokles v počtu pravopisných chyb pouze u ESI a KSI, kdežto ESII, která měla v počátku o něco nižší výskyt pravopisných chyb než KSII, zůstává v průměru téměř na stejné úrovni. Při pohledu na jednotlivé respondenty této skupiny však lze zaznamenat relativní pokles počtu pravopisných chyb (vzhledem k délkám prací a počtu grafických slov), který by byl srovnatelný s KSII, nicméně jak již bylo uvedeno v komentáři k tabulce 14, respondent CC v závěrečné písemné práci oproti práci vstupní při psaní „j“ ve více než 50 případech vynechal tečku.

Rozsah slovní zásoby¹¹⁶

Rozsah slovní zásoby jsme měřili tzv. indexem opakování slov, který se počítá jako podíl všech lexikálních jednotek (lexémů) v textu N a počtu různých lexémů L: $I(i) = N/L$ (Mistrík, 1970, s. 42 a 50)¹¹⁷. Pro vlastní výpočet indexu jsme postupovali následovně: propria jsou vždy jedním lexémem (např. „*Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*“ nebo „*Česká republika*“, „*Karlova univerzita*“ či „*Jaroslav Hašek*“). Dále sousloví, často plynoucí i z kontextu, (např. název jazyka/oboru, který respondent studoval – „*český jazyk*“,

¹¹⁶ Soupisy lexémů po jednotlivých respondentech ve vstupních a závěrečných písemných pracích jsou uvedeny v příloze, stejně tak i metodický postup vytváření těchto soupisů (viz kap. 7.3).

¹¹⁷ Sám Mistrík (tamtéž, s. 217–218) lexikální jednotku nedefinuje, nicméně v případě frazému hovoří o tzv. „zduženém pojmenování“, které je jedinou, analytickou lexikální jednotkou. Proto jsme při analýze pojem slovo vymezili sémanticky, tj. jeden významově nerozdělitelný celek je tvořen slovem i víceslovným spojením a u slov ohebných pod něj spadá celý soubor tvarů (Čechová, 2011, s. 53 a 75). Příkladem lexémů jsou tak sousloví jako *vyšoká škola* či *Krušné hory*, dále multiverbální spojení původem jednoslovná (typu *provést pokus*), frazémy (včetně větných) i zkratky typu *AV ČR* apod. (uvedené příklady viz Čechová, 2011, s. 53–54.). Při analýze jsme odhlédli od grafického pojetí slova.

„domácí úkol“) tvoří jeden lexém, ale v obecném významu se jedná o lexémy dva („česká kultura“). Slovesa s prefixem *ne-* i bez něj tvoří jeden lexém (např. „mluvit“ a „nemluvit“), letopočet zapsaný číslicí či slovně představuje jeden lexém, reflexivní zájmeno „se“/„si“ je součástí slovesa a tvoří s ním jeden významový celek, až na výjimky, kdy tomu tak není (např. ve větě „studuji pro sebe“, nebo při nadbytečném užití zájmena a smíšení dvou obrátů „mít zájem o“ versus „zajímat se“ ve větě „Mám zájem se o české literatury a dějiny.“). Perfektivní a imperfektivní slovesa se počítají jako různé lexémy (např. výrazy „navštěvovat“ a „navštívit“ jsou dvěma lexémy). Je-li slovo nečitelné, přesto se počítá jako jeden lexém a je uvedeno i v soupisu lexémů. Podíly a rozdíly jsou většinou zaokrouhleny na dvě desetinná místa, výjimečně na tři, byla-li by difference při dvoumístném zaokrouhlení setřena.

Průměrný index opakování slov $I_A(i)$ v KSI ve vstupní písemné práci činí 1,67 (zaokrouhleno na dvě desetinná místa), v závěrečné práci při dvoumístném zaokrouhlení $I_B(i) = 1,58$ (viz tabulka 16). V tabulce lze vidět, že závěrečné práce většinou byly kratší a méně se v nich opakovala slova – celkově je však pokles opakování slov $I_B(i) - I_A(i)$ zachycený v posledním sloupci tabulky nepatrný; průměr zaokrouhlený na dvě desetinná místa činí -0,10. U tří respondentů ze sedmi došlo v závěrečné písemné práci k naprosto zanedbatelnému zvýšení indexu opakování slov (při dvoumístném zaokrouhlení u respondenta B o +0,05; u respondenta D o +0,02 a u respondenta G při trojmístném zaokrouhlení o +0,003).

Tab. 16: KSI – Kontrolní skupina I

Respondent	I _A (i)			I _B (i)			I _B (i) - I _A (i)
	Vstupní písemná práce			Závěrečná písemná práce			
	N	L	N/L	N	L	N/L	
A	330	174	1,90	254	148	1,72	-0,18
B	126	82	1,54	133	84	1,58	0,05
C	133	84	1,58	145	100	1,45	-0,13
D	137	86	1,59	103	64	1,61	0,02
E	180	110	1,64	162	111	1,46	-0,18
F	225	109	2,06	206	115	1,79	-0,27
G	157	111	1,41	146	103	1,42	0,003
Průměr:			1,67	Průměr:		1,58	-0,10

Tabulka 17 zachycuje index opakování slov ESI. Je z ní patrné, že průměrný index opakování slov ve vstupní práci byl téměř shodný s KSI; $I_A(i) = 1,75$. Totéž platí i pro závěrečné práce, v nichž průměrný $I_B(i) = 1,60$. V této skupině došlo k průměrnému snížení indexu opakování slov o zhruba jednu desetinu, $I_B(i) - I_A(i) = -0,13$, což je opět srovnatelné s KSI. Polovina respondentů napsala závěrečné práce delší, polovina kratší. Jistou výchytku představuje respondent J, kterému se index opakování slov snížil o -0,3 desetin, přičemž zhotovil výrazně kratší text, ale méně opakoval slova oproti práci vstupní. Táž obdoba platí i pro respondenta M – snížení indexu opakování slov o -0,26 při současném vytvoření výrazně kratšího závěrečného textu.

Tab. 17: ESI – Experimentální skupina I

Respondent	I _A (i)			I _B (i)			I _B (i) - I _A (i)	
	Vstupní písemná práce			Závěrečná písemná práce				
	N	L	N/L	N	L	N/L		
H	205	118	1,74	244	155	1,57	-0,16	
I	167	103	1,62	199	123	1,62	0,00	
J	208	100	2,08	151	85	1,78	-0,30	
K	142	106	1,34	231	161	1,44	0,10	
L	199	112	1,78	197	119	1,66	-0,12	
M	214	115	1,86	142	89	1,60	-0,26	
N	208	115	1,81	175	108	1,62	-0,19	
Průměr:			1,75	Průměr:			1,60	-0,13

KSII měla průměrný index opakování slov ve vstupní písemné práci $I_A(i)$ při dvoumístném zaokrouhlení 1,69 (viz tabulka 18), tedy v podstatě stejný index jako KSI. V závěrečné písemné práci průměrný $I_B(i)$ činil 1,59, došlo tak k průměrnému poklesu indexu opakování slov o -0,10. Poslední sloupec tabulky ukazuje i individuální rozdíly mezi studenty, např. vyšší pokles indexu opakování slov o dvě až tři desetiny u respondentů P, S, T a U, přičemž většinou respondenti napsali kratší závěrečné texty a opakovali méně týchž lexémů.

Tab. 18: KSII – Kontrolní skupina II

Respondent	I _A (i)			I _B (i)			I _B (i) - I _A (i)	
	Vstupní písemná práce			Závěrečná písemná práce				
	N	L	N/L	N	L	N/L		
O	190	113	1,68	166	97	1,71	0,03	
P	134	85	1,58	132	98	1,35	-0,23	
Q	146	96	1,52	136	89	1,53	-0,01	
R	163	100	1,63	164	91	1,80	0,17	
S	149	88	1,69	120	83	1,45	-0,24	
T	109	66	1,65	95	70	1,36	-0,29	
U	190	96	1,98	109	68	1,60	-0,38	
V	185	97	1,91	213	117	1,82	-0,09	
W	106	67	1,58	84	49	1,71	0,13	
Průměr:			1,69	Průměr:			1,59	-0,10

U ESII byl naměřen průměrný index opakování slov $I_A(i)$ při zaokrouhlení na dvě desetinná místa 1,77 (což je obdobný výsledek jako u ESI) a $I_B(i)$ ve výši 1,83 (viz tabulka 19). V tomto jediném případě tedy došlo k mírnému nárůstu opakování slov v závěrečných písemných pracích, průměrně o +0,05. Polovina respondentů napsala výrazně delší texty, polovina výrazně kratší či stejného rozsahu, vliv délky textu na index opakování slov se zde však nedá zobecnit – existují individuální rozdíly a počet respondentů je ve skupině nízký.

Tab. 19: ESII – Experimentální skupina II

Respondent	I _A (i)			I _B (i)			I _B (i) - I _A (i)
	Vstupní písemná práce			Závěrečná písemná práce			
	N	L	N/L	N	L	N/L	
X	181	98	1,85	130	79	1,65	-0,20
Y	222	113	1,96	240	110	2,18	0,22
Z	139	79	1,76	228	118	1,93	0,17
AA	94	65	1,45	122	86	1,42	-0,03
BB	135	75	1,80	141	74	1,91	0,11
CC	252	127	1,98	325	163	1,99	0,01
DD	126	78	1,62	67	39	1,72	0,10
Průměr:			1,77	Průměr:			1,83
							0,05

Výpočet indexu opakování slov ukázal, že sledované skupiny mají v písemných pracích téměř shodné výsledky na začátku i na konci experimentu. Rozdíly mezi všemi skupinami jsou maximálně ve dvou desetínách. Podle výsledků analýzy indexu I(i) by zřejmě bylo vhodné experiment opakovat po delší dobu (např. dvousemestrální působení zvolených metod), nebo časový limit doplnit i limitem počtu slov písemných prací. Zadané téma bylo sice studentům blízké, protože čeština je předmětem jejich zájmu, přesto psaní o tomtéž tématu i téhož typu písemné práce mohlo ovlivnit počet i rozmanitost lexémů. Časový odstup mezi zadáním vstupní a závěrečné písemné práce činil pouhých 11 týdnů. Nicméně pro tento postup jsme se rozhodli kvůli zajištění srovnatelnosti podmínek na začátku i na konci experimentu. Z rozboru prací plyne, že by bylo dobré získat i větší vzorek respondentů, což však v daném typu experimentu a akční podobě výzkumu bylo nemyslitelné. Skupiny jsou malé a písemné práce svědčí o individuálních rozdílech mezi respondenty. Někteří totiž zvládli napsat za stejný časový limit mnohem delší závěrečné texty a použili více různých lexémů, tudíž se jim I_B(i) lehce snížil. Někteří napsali delší text, ale opakovali tytéž lexémy, a I_B(i) jim proto lehce narostl. Další za stejný časový limit vytvořili závěrečný text kratší,

v němž ale neopakovali tolik slov jako ve vstupní práci, a $I_B(i)$ jim lehce klesl, jiní napsali závěrečný text kratší při použití méně různých slov, takže jim $I_B(i)$ stoupl. Někteří respondenti měli srovnatelné délky písemných prací i počty různých lexémů na počátku i na konci experimentu, tedy jejich indexy opakování slov $I_A(i)$ i $I_B(i)$ zůstaly stejné. Zajímavé je, že pokud se indexy opakování slov změnily, v jednotlivých případech i při porovnání průměrných hodnot mezi skupinami, byly tyto změny minimální. U tří skupin došlo průměrně k (velmi nízkému) snížení indexu opakování slov, ale u ESII došlo průměrně k (velmi nízkému) zvýšení tohoto indexu. Rozdíly v rozsahu slovní zásoby mezi všemi skupinami jsou celkově podle Mistríkova vzorce $I(i)$ zanedbatelné na počátku i na konci experimentu, ať už byly skupiny vedeny klasickými postupy nácviku dovednosti psaní, či metodou psaní tvůrčího. *Po semestrálním působení dvěma různými metodami došlo ke srovnatelnému snížení opakování slov pouze u poloviny respondentů, a to u KSI a ESI, kdežto v případě druhé dvojice jsou výsledky opačné – u KSII došlo k mírnému snížení opakování slov, avšak u ESII k mírnému zvýšení.*

Znalost synonym a antonym

Ve vstupním testu z lexikální části zaměřené na synonyma a antonyma měla KSI průměrně 18 správných položek ze 30, v analogickém závěrečném lexikálním subtestu pak 24 položek (viz tabulka 20). S ní poměřovaná ESI měla ve vstupním subtestu téměř stejný počet správných položek, a to 17 ze 30, v závěrečném pak 22 položek. U obou skupin tak došlo k obdobnému nárůstu slovní zásoby. KSII získala v daném vstupním subtestu 11 bodů ze 30 a v závěrečném 18. ESII získala ve vstupním subtestu srovnatelný počet bodů, a to 12 ze 30, v závěrečném subtestu ale relativně nižší počet bodů, pouze 15. V těchto skupinách tudíž také došlo k nárůstu počtu synonym a antonym, nicméně u ESII je nárůst slovní zásoby relativně nižší. Z porovnání výsledků tedy plyne, že *po semestrálním působení dvěma různými metodami ve všech kontrolních i experimentálních skupinách došlo ke zvýšení rozmanitosti slovní zásoby, avšak pouze v případě KSI a ESI byl tento nárůst souměřitelný.*

Tab. 20: Srovnání znalosti synonym a antonym u všech skupin

Skupina	Vstupní subtest Ø (max. 30 bodů)	Závěrečný subtest Ø (max. 30 bodů)	Zvýšení Ø
KSI	18	24	6 (20 %)
ESI	17	22	5 (15 %)
KSII	11	18	7 (23 %)
ESII	12	15	3 (10 %)

4.7.4 Vyhodnocení diskursní kompetence

Pro vyhodnocení diskursní kompetence jsme se opět inspirovali kvantitativním rozbořem žákovských prací provedeným H. Andrášovou (2005, s. 56–61)¹¹⁸. Stejně jako v případě lexikální a ortografické kompetence jsme kompetenci diskursní sledovali ve vstupních a závěrečných písemných pracích respondentů a provedli dvojí kontrolu vyhodnocování.

V rámci diskursní kompetence si všímáme slovosledu a kvantifikujeme výskyt slovosledných nedostatků (postavení enklitik, aktuální větné členění, řazení přívlastků), a to opět i v procentech vzhledem k celkovému počtu grafických slov. Dále zohledňujeme kohezní prostředky – spojky a spojovací výrazy – mezi větami a větnými členy. Uvádíme jejich rozmanitost (počet různých druhů bez ohledu na jejich další významy, např. spojka „a“ ve významu slučovacím a odporovacím je počítána jako jeden druh spojky, spojovací výraz „proto“ i „a proto“ je počítán jako jeden druh apod.) a celkové množství jejich užití i v procentuálním vyjádření k celkovému počtu grafických slov. Dále zaznamenáváme počet jednoduchých vět a souvětí, průměrný počet vět v souvětí, celkový počet vět, průměrný počet slov ve větách a souvětích, počet tzv. dlouhých vět a souvětí o deseti a více slovech a nakonec počet slov v nejdelší větě/souvětí. Slovo vymezujeme graficky. Za větu jednoduchou považujeme jak větu jednoduchou ve vlastním smyslu (s verbem finitem), tak větné ekvivalenty a zcela osamostatnělé větné členy oddělené od předchozí věty tečkou. Samostatný větný člen oddělený od věty jinak než tečkou (čárkou, pomlčkou, středníkem)

¹¹⁸ Podrobněji ke kvantifikaci proměnných viz v poznámce p. č. 113.

a stojící před, či za větou a dále vsuvky bez verba finita jsou počítány jako součást věty, v níž se nacházejí, respektive do níž jsou vloženy. Vsuvky s verbem finitem se počítají jako samostatné věty.

V následujících tabulkách č. 21 až 28 uvádíme sledované položky pro jednotlivé respondenty, a to v celkovém počtu výskytů, v počtu průměrném i procentuálním. V posledních řádcích tabulek sumarizujeme průměrné výsledky v těchto položkách pro celou skupinu. V tabulce č. 29 shrnujeme průměrné hodnoty sledovaných parametrů mezi jednotlivými skupinami.

Tab. 21: Kontrolní skupina I – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkový počet	celkový počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
A	394	19	22	41	2,4	9,6	17	23	3	0,8	7	20	2	4	8	24	6,1
B	148	5	12	17	2,3	8,7	7	17	0	0,0	9	16	1	2	9	18	12,2
C	144	6	9	15	2,4	9,6	6	20	0	0,0	9	14	2	6	10	20	13,9
D	161	10	9	19	2,3	8,5	6	24	2	1,2	6	12	3	6	8	18	11,2
E	206	10	12	22	2,3	9,4	10	19	3	1,5	8	17	2	4	10	21	10,2
F	253	3	10	13	4,2	19,5	10	42	6	2,4	10	37	3	6	12	43	17,0
G	185	8	8	16	2,3	11,6	10	27	5	2,7	7	13	3	5	9	18	9,7
Ø	213,0	8,7	11,7	20,4	2,6	11,0	9,4	24,6	2,7	1,2	8,0	18,4	2,3	4,7	9,4	23,1	11,5

V tabulce 21 vzhledem k různému počtu grafických slov ve vstupní práci vidíme u jednotlivých respondentů KSI i rozmanitý počet vět, přesto průměrný počet vět v souvětí zůstává srovnatelný, 2,3, či 2,4, výjimku představuje pouze respondent F s průměrným počtem 4,2 vět v souvětí, který má zároveň nejvyšší průměrný počet slov ve větě (19,5) či počet slov v nejdelší větě (42). Počty slovosledných chyb jednotlivců jsou velmi nízké. Počet typů užitých spojovacích výrazů je ve skupině celkem vyrovnaný, od 8 po 12, jejich procentuální zastoupení jakožto kohezního prostředku je v textech jednotlivců obdobné a pohybuje se okolo 10 až 14 %, extrémních čísel však dosahují respondent A se

zastoupením pouhých 6,1 % a respondent F se 17% zastoupením spojovacích výrazů vzhledem k počtu grafických slov.

Tab. 22: Kontrolní skupina I – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkový počet	celkový počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
A	277	12	14	26	2,5	10,7	12	22	1	0,4	10	23	3	5	12	28	10,1
B	158	9	8	17	3,1	9,3	7	25	1	0,6	10	14	2	2	11	16	10,1
C	158	6	7	13	3,3	12,2	6	28	3	1,9	8	14	2	7	9	21	13,3
D	116	2	6	8	2,8	14,5	6	30	1	0,9	5	12	1	7	5	19	16,4
E	180	9	10	19	2,4	9,5	9	17	0	0,0	12	16	3	8	14	24	13,3
F	239	2	12	14	3,2	17,1	12	34	0	0,0	14	27	2	7	15	34	14,2
G	166	11	6	17	2,0	9,8	8	20	2	1,2	7	8	3	7	9	15	9,0
Ø	184,9	7,3	9,0	16,3	2,8	11,8	8,6	25,1	1,1	0,7	9,4	16,3	2,3	6,1	10,7	22,4	12,4

Obdobně jako ve vstupní práci jsou počty grafických slov KSI v práci závěrečné rozmanité, což se odráží i v nestejném počtu vět mezi jednotlivci (viz tabulka 22), průměrný počet vět v souvětí jednotlivým studentům většinou mírně stoupl a respondentovi F klesl tak, že je srovnatelný s mnoha dalšími členy skupiny. Tento pokles nepovažujeme za snížení diskursní kompetence uvedeného pisatele, neboť při prostěsdělovacím charakteru textu, který studenti psali, lze příliš dlouhá souvětí spíše považovat za nenáležitá. Počet slovosledných chyb je u všech respondentů opět velice nízký. V parametrech týkajících se spojovacích výrazů jsou respondenti relativně vyrovnaní, výchylku tvoří respondent D s příliš lineárním charakterem textu: při nejnižším počtu grafických slov v textu využil pouze 5 různých typů spojovacích výrazů, jež použil 19x, tzn., že je velmi často opakoval (mezi větnými členy dokonce 7x použil tentýž spojovací výraz).

Tab. 23: Experimentální skupina I – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkové počet	celkové počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
H	236	6	14	20	2,6	11,8	13	21	2	0,8	10	21	2	7	11	28	11,9
I	190	3	8	11	3,1	17,3	9	28	4	2,1	10	14	4	7	12	21	11,1
J	229	8	10	18	3,1	12,7	10	35	2	0,9	7	21	2	12	8	33	14,4
K	165	2	8	10	2,8	16,5	8	37	5	3,0	5	10	3	5	7	15	9,1
L	236	9	10	19	2,5	12,4	13	21	2	0,8	8	16	2	9	9	25	10,6
M	229	3	8	11	4,8	20,8	8	49	4	1,7	8	29	4	9	11	38	16,6
N	227	13	12	25	2,5	9,1	7	20	5	2,2	10	20	3	6	12	26	11,5
Ø	216,0	6,3	10,0	16,3	3,1	14,4	9,7	30,1	3,4	1,7	8,3	18,7	2,9	7,9	10,0	26,6	12,2

Respondenti ESI ve vstupní práci (viz tabulka 23) napsali přibližně stejně dlouhé texty, vyjma respondenta K s nejkratším textem, přesto mezi nimi zůstává průměrný počet vět v souvětí vyrovnaný. Výjimku zde činí respondent M s extrémně vysokým průměrným počtem 4,8 vět v souvětí, také v průměrném počtu slov ve větě a v počtu slov v nejdelší větě vybočuje ze skupiny. Respondenti se jen výjimečně dopustili slovosledných chyb, nejhorších výsledků však dosahuje opět respondent K s nejkratším textem a nejvyšším počtem slovosledných chyb. Tento respondent se jeví v počtu typů spojovacích výrazů, v jejich celkovém počtu i v jejich procentuálním zastoupení v textu jako nejslabší ze skupiny.

Tab. 24: Experimentální skupina I – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkové počet	celkové počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
H	282	17	15	32	2,6	8,8	12	18	4	1,4	10	22	2	6	11	28	9,9
I	232	10	10	20	2,7	11,6	11	26	4	1,7	12	17	3	11	14	28	12,1
J	174	3	11	14	2,6	12,4	11	21	5	2,9	9	14	3	7	10	21	12,1
K	257	8	9	17	2,9	15,1	13	44	3	1,2	10	12	2	10	11	22	8,6
L	240	15	12	27	2,4	8,9	9	17	1	0,4	9	15	2	7	10	22	9,2
M	170	1	8	9	4,0	18,9	7	37	3	1,8	7	23	2	7	8	30	17,6
N	199	6	12	18	2,5	11,1	12	22	1	0,5	13	24	3	3	16	27	13,6
Ø	222,0	8,6	11,0	19,6	2,8	12,4	10,7	26,4	3,0	1,4	10,0	18,1	2,4	7,3	11,4	25,4	11,9

V závěrečné práci mají respondenti ESI vyrovnaný průměrný počet vět v souvětí, až na respondenta M s počtem 4,0 (viz tabulka 24). V průměrném počtu slov ve větách i v počtu slov v nejdelší větě jsou jejich výsledky rozmanité, převažují však počty vyšší. Jako nejslabší člen skupiny se jeví respondent M s nejnižším počtem typů spojovacích výrazů a jejich častým opakováním, přičemž vytvořil i nejkratší text ze skupiny (o 170 grafických slovech). Oproti němu má respondent N dvojnásobný počet typů spojovacích výrazů (16 vůči 8).

Tab. 25: Kontrolní skupina II – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkové počet	celkové počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
O	220	11	11	22	2,5	10,0	12	24	5	2,3	9	17	3	5	11	22	10,0
P	152	7	8	15	2,6	10,1	7	23	1	0,7	7	16	2	3	8	19	12,5
Q	165	2	10	12	2,8	13,8	8	31	0	0,0	8	15	4	4	11	19	11,5
R	204	9	10	19	2,2	10,7	11	20	4	2,0	9	16	2	6	10	22	10,8
S	162	8	10	18	2,2	9,0	7	17	4	2,5	7	12	0	0	7	12	7,4
T	119	7	8	15	2,3	7,9	5	21	2	1,7	4	12	1	2	4	14	11,8
U	220	15	11	26	2,4	8,5	9	18	3	1,4	6	17	1	2	7	19	8,6
V	204	13	8	21	2,9	9,7	10	20	2	1,0	7	13	2	6	8	19	9,31
W	118	2	6	8	3,0	14,8	6	30	5	4,2	5	11	1	2	6	13	11,0
Ø	173,8	8,2	9,1	17,3	2,5	10,5	8,3	22,7	2,9	1,7	6,9	14,3	1,8	3,3	8,0	17,7	10,3

V KSII ve vstupní práci (viz tabulka 25) jsou mezi jednotlivými členy skupiny relativně vyrovnané hodnoty průměrného počtu vět v souvětí (od 2,2 po 3,0), vyšší rozptyl lze pozorovat v průměrném počtu slov ve větě (od 7,9 grafických slov po 14,8) i v počtu dlouhých vět (od 5 po 12). Počet slovosledných chyb je mezi respondenty nízký, jistou výchylku s nejkratším textem a nejvyšším procentem lexikálních chyb představuje respondent W. Relativně nižší diskursní kompetenci má ve skupině respondent S s nižším počtem typů spojovacích výrazů (pouze 7) a jejich nejnižším procentuálním zastoupením v rámci celé skupiny (7,4 %) a respondent T s nejnižším počtem typů konektorů (jen 4) a jejich častějším opakováním (14 výskytů).

Tab. 26: Kontrolní skupina II – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkové počet	celkové počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
O	199	7	11	18	2,7	11,1	10	21	4	2,0	10	20	1	1	11	21	10,6
P	155	15	5	20	2,2	7,8	4	18	1	0,6	7	8	1	3	7	11	7,1
Q	151	6	5	11	3,8	13,7	5	54	3	2,0	8	11	3	5	10	16	10,6
R	189	8	11	19	2,4	9,9	10	20	0	0,0	9	21	3	8	11	29	15,3
S	128	6	7	13	2,3	9,8	5	17	4	3,1	5	10	1	3	5	13	10,2
T	107	4	6	10	2,5	10,7	5	18	1	0,9	5	8	1	2	5	10	9,3
U	125	8	7	15	2,1	8,3	5	16	3	2,4	7	8	1	2	7	10	8,0
V	249	16	8	24	2,8	10,4	10	22	2	0,8	9	19	2	7	9	26	10,4
W	105	3	4	7	3,3	15,0	4	29	2	1,9	5	9	0	0	5	9	8,6
Ø	156,4	8,1	7,1	15,2	2,7	10,7	6,4	23,9	2,2	1,5	7,2	12,7	1,4	3,4	7,8	16,1	10,0

V závěrečné práci KSII (viz tabulka 26) se rozdílná délka textů jednotlivých respondentů projevila i v odlišném počtu vět, difference v průměrném počtu vět v souvětí je mezi nimi o něco vyšší než ve vstupní práci (rozptyl od 2,1 po 3, 8). Řadě členů skupiny se snížil procentuální počet slovosledných chyb, přesto např. respondent S při relativně kratším textu, než byl jeho text vstupní, vykazuje zhoršení (3,1 % chyb), naopak respondent W se při obdobně dlouhém textu v této proměnné výrazně zlepšil (pouhých 1, 9 % chyb), počet typů spojovacích výrazů zůstává mezi jednotlivci stále dosti odlišný (od 5 po 11), nejmenší procentuální výskyt konektorů má respondent P (7,1 %), nejvyšší pak respondent R (15,3 %).

Tab. 27: Experimentální skupina II – vstupní písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkový počet	celkový počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
X	200	11	9	20	2,4	10,0	11	18	6	3,0	9	16	2	8	10	24	12,0
Y	242	8	16	24	2,7	10,1	14	22	3	1,2	13	29	1	1	13	30	12,4
Z	148	9	10	19	2,0	7,8	5	17	4	2,7	8	14	3	6	10	20	13,5
AA	106	3	6	9	2,2	11,8	5	21	2	1,9	7	7	1	3	7	10	9,4
BB	150	7	8	15	2,9	10,0	8	18	4	2,7	7	16	1	2	7	18	12,0
CC	289	3	13	16	2,8	18,1	12	38	2	0,7	12	22	2	11	13	33	11,4
DD	134	8	7	15	2,7	8,9	7	20	2	1,5	5	7	4	5	8	12	9,0
Ø	181,3	7,0	9,9	16,9	2,5	10,9	8,9	22,0	3,3	2,0	8,7	15,9	2,0	5,1	9,7	21,0	11,4

Ve vstupních pracích ESII se pohybují průměrné počty vět v souvětí od 2,0 po 2,9 (viz tabulka 27), výsledky jednotlivých respondentů jsou tak vyrovnané, a to přes relativně vyšší rozdíl v délkách textů. Posledně jmenovaná difference se odráží i v průměrném počtu slov ve větě (od 7,8 pod 18,1 grafických slov), v počtu dlouhých vět (od 5 po 14) i v počtu slov v nejdelší větě/souvětí (od 17 po 38). Počet slovosledných chyb mezi jednotlivci kolísá od 0,7 % po 3,0 %. Nejnižší počet typů spojovacích výrazů použili respondenti AA, BB a DD (7 a 8 typů), naopak respondent Y jich má téměř dvojnásobek (13 typů). V procentuálním zastoupení konektorů v textu vykazují respondenti poměrně vyrovnané výsledky (od 9 % po 13,5 %).

Tab. 28: Experimentální skupina II – závěrečná písemná práce

Respondent	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkové počet	celkové počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
X	151	5	8	13	2,9	11,6	6	23	0	0,0	6	17	1	1	6	18	11,9
Y	260	3	15	18	2,3	14,4	16	22	1	0,4	10	28	1	5	10	33	12,7
Z	243	21	12	33	2,2	7,4	7	20	4	1,6	8	17	2	13	8	30	12,3
AA	133	7	7	14	2,4	9,5	5	20	3	2,3	8	10	2	5	9	15	11,3
BB	163	7	11	18	2,3	9,1	7	13	1	0,6	7	15	2	4	8	19	11,7
CC	368	10	14	24	3,0	15,3	17	35	5	1,4	9	20	4	15	12	35	9,5
DD	74	5	5	10	2,0	7,4	2	13	0	0,0	4	4	3	3	6	7	9,5
Ø	198,9	8,3	10,3	18,6	2,4	10,7	8,6	20,9	2,0	0,9	7,4	15,9	2,1	6,6	8,4	22,4	11,3

V závěrečných pracích ESII se pohybují průměrné počty vět v souvětí od 2,0 po 3,0 (viz tabulka 28), výsledky jednotlivých respondentů tak stále zůstávají vyrovnané, a to i přes zvýšení rozdílu mezi délkami jejich textů (od minimálního počtu 74 grafických slov respondenta DD po maximální počet 368 slov respondenta CC). Z tohoto důvodu existuje vysoký rozptyl také v ostatních sledovaných položkách (tj. v průměrném počtu slov ve větách, v počtu dlouhých vět i počtu slov ve větě nejdelší). Co se týče slovosledných chyb, více respondentů se oproti vstupním písemným pracím nedopustilo žádné chyby, či jen jedné (respondenti X a DD, Y a BB). Počet typů spojovacích výrazů se mezi jednotlivci pohybuje od 6 po 12, procentuální zastoupení konektorů v textu je přibližně stejné (od 9,5 % po 12,7 %).

Tab. 29: Porovnání všech skupin – průměrné hodnoty¹¹⁹

Respondenti	Počet grafických slov	Počet vět			Počet vět v souvětí Ø	Počet slov ve větě/souvětí Ø	Počet dlouhých vět	Počet slov v nejdelší větě/souvětí	Slovosledné chyby		Spojovací výrazy						
		jednoduchých	souvětí	celkem					celkem	%	mezi větami		mezi větnými členy		celkové typy	celkový počet	celkový počet %
											počet typů	celkem	počet typů	celkem			
KSI vstup	213,0	8,7	11,7	20,4	2,6	11,0	9,4	24,6	2,7	1,2	8,0	18,4	2,3	4,7	9,4	23,1	11,5
KSI závěr	184,9	7,3	9,0	16,3	2,8	11,8	8,6	25,1	1,1	0,7	9,4	16,3	2,3	6,1	10,7	22,4	12,4
ESI vstup	216,0	6,3	10,0	16,3	3,1	14,4	9,7	30,1	3,4	1,7	8,3	18,7	2,9	7,9	10,0	26,6	12,2
ESI závěr	222,0	8,6	11,0	19,6	2,8	12,4	10,7	26,4	3,0	1,4	10,0	18,1	2,4	7,3	11,4	25,4	11,9
KSII vstup	173,8	8,2	9,1	17,3	2,5	10,5	8,3	22,7	2,9	1,7	6,9	14,3	1,8	3,3	8,0	17,7	10,3
KSII závěr	156,4	8,1	7,1	15,2	2,7	10,7	6,4	23,9	2,2	1,5	7,2	12,7	1,4	3,4	7,8	16,1	10,0
ESII vstup	181,3	7,0	9,9	16,9	2,5	10,9	8,9	22,0	3,3	2,0	8,7	15,9	2,0	5,1	9,7	21,0	11,4
ESII závěr	198,9	8,3	10,3	18,6	2,4	10,7	8,6	20,9	2,0	0,9	7,4	15,9	2,1	6,6	8,4	22,4	11,3

KSI a ESI měly ve vstupní písemné práci odlišný průměrný počet vět při téměř srovnatelném počtu grafických slov, tedy rozsahu písemných prací, a sice pro KSI 20 vět (a z toho téměř 12 souvětí) ku 16 větám (a z nich 10 souvětí) u ESI, nicméně v počtu souvětí lze podobnost konstatovat. Průměrný počet vět v souvětí, průměrný počet slov ve větě či souvětí i v nejdelší větě či souvětí má naopak ESI vůči KSI o něco vyšší, počet dlouhých vět o deseti a více slovech je srovnatelný. Počet typů spojovacích výrazů mezi větami a větnými členy, i celkový počet těchto spojovacích výrazů včetně procentuálního vyjádření k celkovému počtu grafických slov má ESI opět o něco vyšší než KSI, naopak se však dopustila nepatrně více slovosledných chyb. Na počátku experimentu lze tak obě skupiny považovat za srovnatelné. Na konci experimentu při dodržení stejných podmínek zadání písemné práce KSI zhotovila průměrně kratší texty než ve vstupní práci, kdežto ESI vytvořila texty mírně

¹¹⁹ Výrazy „vstup“ a „závěr“ zastupují vstupní a závěrečné písemné práce.

delší, rozdíl mezi oběma skupinami pak činil téměř 40 grafických slov ve prospěch ESI. Poměry v počtu vět a souvětí se otočily ve prospěch ESI, ve slovosledu má KSI o něco nižší počet chyb než ESI. Celkově má ESI mírně vyšší počet typů i celkový počet spojovacích výrazů než KSI (v procentuálním zastoupení spojovacích výrazů k celkovému počtu grafických slov jsou pak výsledky téměř srovnatelné: 11,9 % pro ESI ku 12,4 % pro KSI). KSI má v závěrečné práci vůči práci vstupní celkově kratší texty a méně vět, avšak mírně vyšší počet vět v souvětí, mírně vyšší počet slov ve větě či souvětí, o 0,5 % nižší počet slovosledných chyb, o jeden typ více spojovacích výrazů a o necelé procento více spojovacích výrazů vůči počtu grafických slov, čili texty této skupiny jsou koheznější a sevřenější než na počátku výzkumu. ESI má oproti vstupní písemné práci o něco delší texty, nepatrně nižší počet vět v souvětí, nepatrně kratší věty, o něco nižší počet slovosledných chyb, o jeden typ více spojovacích výrazů a mírně nižší celkový počet spojovacích výrazů v procentuálním vyjádření vůči celkovému počtu grafických slov (o 0,3 %). Jelikož za stejnou dobu ESI napsala při vyšším počtu grafických slov obdobně kohezní texty jako na počátku experimentu, klasifikujeme tuto skutečnost jako zvýšení její diskursní kompetence a *výsledky obou skupin na konci výzkumu považujeme za srovnatelné*.

KSII a ESII měly ve vstupní písemné práci mírně odlišný počet grafických slov ve prospěch ESII, avšak ostatní parametry jsou téměř či zcela souměřitelné (počet vět a souvětí, průměrný počet vět v souvětí, průměrný počet slov ve větě nebo souvětí, počet slov v nejdelší větě či souvětí). Ve výskytu slovosledných nedostatků je lze považovat také za srovnatelné. V počtu typů a v celkovém počtu spojovacích výrazů dosáhla ESII mírně lepších výsledků, v procentuálním vyjádření činí počet spojovacích výrazů vzhledem k rozsahu textů (celkovému počtu grafických slov) nepatrný rozdíl 1,1 % ve prospěch ESII. Celkově se tedy jedná o skupiny, které byly na počátku výzkumu v diskursní kompetenci srovnatelné. Na konci výzkumu má KSII kratší texty, o něco nižší počet souvětí a nižší celkový počet vět než na počátku, nicméně průměrný počet vět v souvětí i počet slov ve větě nebo souvětí se mírně zvýšil. Počet slovosledných chyb u KSII zůstal téměř stejný, totéž platí pro počet typů spojovacích výrazů i jejich průměrný celkový počet v procentuálním vyjádření vzhledem k počtu grafických slov. Z těchto údajů vyplývá, že diskursní kompetence se u KSII nijak zásadně neproměnila. ESII napsala delší texty než v počátku výzkumu, což se projevilo zejména v mírně vyšším počtu jednoduchých vět a následně v celkovém počtu vět. Průměrné počty vět v souvětí, slov ve větě či souvětí, dlouhých vět

i slov v nejdelší větě nebo souvětí zůstávají obdobné. Počet slovosledných chyb v procentuálním vyjádření vzhledem k vyššímu rozsahu textů klesl výrazněji. Počet typů spojovacích výrazů v těchto delších textech vůči vstupním písemným pracím mírně klesl z 9,7 na 8,4 a v procentuálním vyjádření vzhledem k počtu grafických slov zůstal jejich počet stejný jako na počátku (rozdíl činí 0,1 %), tj. spojovací výrazy se více opakovaly. *Na základě těchto výsledků se u ESII (obdobně jako u KSII) diskursní kompetence nijak výrazně nezměnila, pouze u slovosledu lze vzhledem k delším textům hovořit o jejím pozitivním posunu.*

5 Závěry

Sledované skupiny byly srovnatelné v heterogenosti národností, v rozmanitosti rodných jazyků a rozmanitosti jazykové typologie, dále v počtu respondentů a s ohledem na pohlaví (výrazná převaha žen) a věk. Shodný byl počet výukových hodin i žánry a témata písemných prací po celou dobu experimentu. Co se týče zkoumaných kompetencí ve vstupním testu a vstupní písemné práci, byly v gramatické kompetenci zcela srovnatelné ESI s KSI, avšak ESII vůči KSII byla slabší o 8 %, naopak v lexikální, ortografické i diskursní kompetenci vzhledem ke sledovaným položkám byly souměřitelné skupiny všechny. Proto jsme se rozhodli do sondy zařadit nakonec všechny čtyři skupiny a sledovat, zda mírný rozdíl ve vstupní gramatické kompetenci u ESII na konci experimentu zmizí, případně zda ESII v gramatické kompetenci skupinu KSII předčí. Po semestrálním působení dvěma různými metodami/postupy, jsme u skupin ve zkoumaných kompetencích zjistili tyto shody a rozdíly:

Gramatická kompetence

KSI a ESI ve vstupním testu získaly z gramatiky průměrně téměř shodný počet bodů, ale v závěrečném testu měla ESI v gramatice o něco nižší nárůst bodů, průměrně o 10 %, kdežto KSI o 15 %. Skupiny KSII a ESII se ve vstupním testu v gramatické kompetenci lišily téměř o 8 % v neprospěch ESII. V Závěrečném testu se tento rozdíl ještě zvýšil, ačkoliv i ESII se v gramatické kompetenci zlepšila.

Lexikální kompetence

KSI i ESI pokládáme za srovnatelné na počátku i na konci experimentu s ohledem na počet lexikálních chyb. KSI se snížil průměrný počet lexikálních chyb o půl procenta, nicméně závěrečné písemné práce byly kratší, což se mohlo na nižší chybovosti projevit. ESI na začátku i konci experimentu vykazuje též počet lexikálních chyb a počet lexémů zůstává také shodný, v této oblasti nezaznamenáváme žádný výrazný posun, vůči KSI však napsala delší texty. KSII i ESII jsou na počátku experimentu při zohlednění počtu grafických slov, lexémů a lexikálních chyb také srovnatelné, na konci experimentu však mezi nimi spatřujeme výraznější rozdíl ve prospěch ESII. KSII má stejný počet lexikálních chyb ve vstupní i závěrečné písemné práci při jejich téměř stejném rozsahu, kdežto ESII napsala delší texty a lexikální počet chyb na konci experimentu má srovnatelný s chybovostí v KSII (a nižší než na počátku). Výpočet indexu opakování slov ukázal, že sledované skupiny mají v písemných pracích téměř shodné výsledky na začátku i na konci experimentu. Rozdíly mezi všemi skupinami jsou maximálně ve dvou desetínách. Ke zvýšení znalosti synonym

a antonym na základě subtestů došlo ve všech skupinách, zvýšení je však relativně srovnatelné pouze u KSI a ESI. ESII má nižší nárůst než KSII.

Ortografická kompetence

V počtu pravopisných chyb pokládáme všechny skupiny na počátku experimentu (tedy ESI vůči KSI a ESII vůči KSII) za srovnatelné, na konci experimentu zaznamenáváme stejný procentuální pokles v počtu pravopisných chyb pouze u ESI a KSI, kdežto ESII, která měla v počátku o něco nižší výskyt pravopisných chyb než KSII, zůstává v průměru téměř na stejné úrovni.

Diskursní kompetence

KSI má v závěrečné práci vůči práci vstupní celkově kratší texty, avšak jsou kohezivnější a sevřenější než na počátku výzkumu. ESI má oproti vstupní písemné práci texty o něco delší a při vyšším počtu grafických slov obdobně kohezivní jako na počátku experimentu. Proto hodnotíme tuto skutečnost jako zvýšení diskursní kompetence ESI a výsledky obou skupin na konci výzkumu považujeme za srovnatelné. Na konci výzkumu má KSII kratší texty a celkově se její diskursní kompetence zásadně nezměnila. ESII má sice texty delší než v počátku, avšak obecně lze u ní konstatovat totéž, co pro KSII, pouze u slovosledu lze zaznamenat významnější zlepšení.

Celkové shrnutí

Celkově lze tedy shrnout, že ESI se relativně obdobně zlepšila v gramatické kompetenci jako KSI a dále je na konci experimentu srovnatelná s KSI v lexikální kompetenci (podobný počet lexikálních chyb, analogické mírné snížení indexu opakování slov a shodné zvýšení znalosti synonym a antonym). U obou skupin též došlo k souměřitelnému zlepšení ortografické a diskursní kompetence bez ohledu na užitou metodu. *Podle výsledků těchto skupin se dá říci, že metoda TP může ve srovnání s klasickými postupy pozitivně ovlivnit rozvoj řečové dovednosti psaní při osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka v oblasti lingvistické a diskursní kompetence.*

Výsledky ESII a KSII takto jasně srovnatelné na konci experimentu nejsou, což bylo zřejmě způsobeno vyšším rozdílem mezi skupinami v gramatické kompetenci měřené ve vstupním testu na počátku výzkumu. ESII se sice v gramatické kompetenci v závěrečném testu zlepšila, ale KSII ji výrazně předčila. V lexikální kompetenci nejsou výsledky mezi skupinami opět jednoznačné: ESII má na konci experimentu v písemných pracích nižší počet lexikálních chyb, avšak došlo u ní k mírnému zvýšení indexu opakování slov a nárůst

znalosti synonym a antonym měřený v závěrečném testu je nižší než u KSII. Přesto v písemné práci za stejný časový limit ESII napsala mnohem více grafických slov a použila více lexémů než KSII, což mohlo být způsobeno vyšším motivačním efektem metody TP a s tím související vyšší formulační jistotou. Naopak KSII mohla být stručnější vlivem zadání téhož tématu i žánru v závěrečné práci, neboť časový odstup od vstupní práce nebyl příliš velký. Co se týče ortografické kompetence, vykazuje KSII znovu lepší výsledky než ESII. V diskursní kompetenci jsme mezi skupinami ESII a KSII nezaznamenali žádný významný posun, až na výraznější zlepšení slovosledu u ESII vůči KSII.

Sledovaní respondenti se pohybovali podle výsledků vstupního testu v případě ESI a KSI na úrovni B1 v ovládání češtiny a u ESII a KSII na úrovni A2, resp. A2/B1. Skupiny KSI a KSII byly vyučovány podle učebnicových materiálů pro středně a více pokročilé studenty (KSI), respektive pro středně pokročilé studenty úrovně B1 (KSII), experimentálním skupinám byly vytvářeny analogické výukové materiály k těmto úrovním. Podle deskriptorů lingvistické a diskursní kompetence v Rámci je možné konstatovat, že písemné práce respondentů i výsledky vstupního testu těmto deskriptorům obecně odpovídaly. Podle závěrečného testu se skupiny ESI a KSI pohybovaly na vrcholu úrovně B1, respektive na pomezí B1 a B2, skupiny ESII a KSII pak v úrovni B1, přičemž KSII byla pokročilejší. Mezi skupinami ESI, KSI a KSII lze v souladu s deskriptory spatřit nižší výskyt pravopisných chyb v závěrečné písemné práci, ESII zůstává na stejné úrovni jako na počátku. Z hlediska rozsahu slovní zásoby nelze zaznamenat žádný rozdíl, písemné práce odpovídají deskriptorům úrovně B1 i B2. Pouze v případě počtu lexikálních chyb je jejich míra nižší u KSI, přesnost slovní zásoby této skupiny je tedy vyšší a blíží se více deskriptoru lexikální kompetence pro B2. ESI a KSI mají oproti ESII a KSII ve vstupních i závěrečných pracích vyspělejší větnou stavbu, mají průměrně o něco vyšší počet slov ve větě a souvětí a vyšší počet dlouhých vět, převážně více typů spojovacích výrazů i jejich průměrně o něco vyšší procentuální zastoupení v textu (zde vybočuje ESII ve vstupní práci, je srovnatelná s ESI i KSI). Podle počtu typů spojovacích výrazů v závěrečných pracích skupin lze jejich výsledky vztáhnout k deskriptorům diskursní kompetence pro úrovně B1 a B2, v žádném případě neovládají pouze 3 spojovací výrazy příznačné pro úroveň A2. Vzhledem k obecnosti deskriptorů se o další přiřazení výsledků skupin k jednotlivým deskriptorům nepokoušíme.

S ohledem na jiné výzkumy metody tvůrčího psaní, které jsme v této práci uvedli, lze naši sondu nejlépe srovnat s výzkumem H. Andrášové (2005). Její závěry z výzkumu metody TP aplikované na němčinu jako cizí jazyk se však nedají na naše výsledky přenést, experimentální skupiny ESI a ESII nemají rozmanitější slovní zásobu než KSI a KSII a jejich písemné práce neobsahují výrazně méně pravopisných, gramatických a lexikálních chyb než práce kontrolních skupin (námi sledované skupiny však psaly práci za jiných podmínek než v případě experimentu Andrášové, nemohly totiž používat slovníky ani jiné pomůcky a prostředí úkolu pro naše skupiny bylo totožné, kdežto u Andrášové byly vždy dvě a dvě skupiny při psaní sledované práce vedeny odlišně). Můžeme pouze shrnout, že v případě ESI a KSI došlo po semestrálním působení ke srovnatelnému zvýšení lingvistické a diskursní kompetence, v případě ESII a KSII nejsou výsledky jednoznačné. Respondenti obou experimentálních skupin však na rozdíl od respondentů skupin kontrolních ve svých závěrečných písemných pracích napsali za stejný časový limit průměrně více slov, aniž by je častěji opakovali, nebo v jejich použití více chybovali. U těchto skupin tak lze konstatovat posun ve slovní zásobě týkající se zvýšení formulační jistoty při psaní. Náš experiment ukazuje, že metoda tvůrčího psaní se kladně projevuje v lexikální kompetenci, a to u mírně i středně pokročilých studentů češtiny jako cizího jazyka. Tento fakt považujeme za nejmarkantnější.

Akční výzkum probíhal v přirozeném, nelaboratorním prostředí, a proto jsme si vědomi, že výsledky, ke kterým jsme v průběhu experimentu dospěli, mohly být v písemném projevu jednotlivých respondentů ovlivněny dalšími vnějšími faktory. Respondenti po dobu experimentu docházeli, nebo mohli docházet na další výuku češtiny a kompetenci v ovládání tohoto cílového jazyka si mohli soukromě prohlubovat i mimo univerzitní doménu, například četbou českého tisku a krásné či odborné literatury, kontaktem s rodilými mluvčími nebo poslechem médií. Před provedením experimentu se jednotlivé *životní příběhy učení* (*Lerngeschichte*) zkoumaných respondentů mohly různým způsobem lišit, což se následně mohlo odrazit i v získaných datech. Na výsledky respondentů v pretestu a posttestu mohly působit i další okolnosti, jako jejich psychické rozpoložení či zdravotní stav.

Možnosti dalšího výzkumu

Jelikož se jedná o jednu sondu, je třeba účinnost metody tvůrčího psaní ověřovat obdobnými, nebo jinými cestami, a tím potvrdit, či vyvrátit zde předložené výsledky. Další výzkum by

tak mohl vést k zobecnění *efektivnosti metody tvůrčího psaní v edukačním procesu, či přinejmenším v oblasti lexikální kompetence*. V našem výzkumu jsme se rozhodli pro akční výzkum skupin úrovně A2/B1 až B1/B2 a analýzu vstupních a závěrečných testů a písemných prací. Nabízela by se cesta průběžných analýz každé jednotlivé písemné práce po dobu experimentu, tedy nejen na začátku a jeho konci, a průběžné porovnávání sledovaných parametrů, dále provést výzkum v delším časovém měřítku, např. se dvěma skupinami respondentů po dobu dvou semestrů. Další možností by bylo sledovat účinnost metody tvůrčího psaní i pro jiné úrovně ovládání jazyka. V našem experimentu jsme zamýšleli získat jazykově heterogenní, a přitom vzájemně srovnatelné skupiny, co se mateřských jazyků respondentů týče, aby mohl být efekt sledované metody pro typologicky rozdílné jazyky zobecněn. Jako další výzkum se tak nabízí sledovat účinnost metody v jednotlivých typech jazyků, tedy pracovat vždy s jazykově homogenními skupinami respondentů, například s nositeli jazyků pouze flektivních a podobně. Jako jiná možnost se nabízí sledovat tytéž proměnné, které byly analyzovány ve vstupních a závěrečných testech, i v písemných pracích respondentů, např. znalost týchž spojovacích výrazů a týchž dalších gramaticko-lexikálních prostředků – a v souvislém projevu poté ověřovat schopnost je používat. Pokud by další sondy vycházely z akčního výzkumu, lze předpokládat práci opět s menšími skupinami respondentů, a tedy výzkum kvalitativního charakteru s možností kvantitativního zpracování získaných dat. Další variantou by také bylo využití laboratorního prostředí a porovnání výsledků z něj vzešlých s výsledky získanými z přirozeného prostředí. Jiné cesty zkoumání na poli tvůrčího psaní jsme popsali v přehledu zahraničního a domácího výzkumu.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

6.1 Primární literatura

ABRAHAM, U. Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben im Deutschunterricht“? *Informationen zur Deutschdidaktik: ide. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Innsbruck – Wien: Studien-Verlag, 1998, **22**(4), 19–37. ISSN 0721-9954.

ADAMOVIČOVÁ, A. a Z. HAJÍČKOVÁ. Česká verze projektu WriLab2. PERISSUTTI, A., S. KURI a U. DOLESCHAL, ed. *WriLab2: A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. Zurich: LIT Verlag GmbH Co. KG Wien, 2016a, s. 75–101. ISBN 978-3-643-90859-9.

ADAMOVIČOVÁ, A. a Z. HAJÍČKOVÁ. Rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku v akademickém prostředí. *CASALC Review*. 2016b, **6**(6), 94–101. ISSN 1804-9435.

ADAMZIK, K., G. ANTOS a E.-M. JAKOBS. *Domänen- und Kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1997. ISBN 978-3-631-31983-3.

AL HAMATIOVÁ, A. Výuka předmětu Esej na Univerzitě Ajn Šams v Káhiře. *Krajiny češtiny*. 2016, **7**(8), 60–67. ISSN 1804-3283.

ANDRÁŠOVÁ, H. *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Konečný, 2005. ISBN 80-903516-3-8.

ATKINSON, D. L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*. 2003a, **12**(1), 3–17. ISSN 1060-3743.

ATKINSON, D. Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*. 2003b, **12**(1), 49–65. ISSN 1060-3743.

BARBAPOSTOLOSOVÁ, L. Psaní ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: TOMANCOVÁ, M., ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2015 (AUČCJ)*. Praha: Akropolis, 2016, s. 43–53. ISBN 978-80-7470-121-4.

BAURMANN, J. a R. WEINGARTEN. *Schreiben, Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995. ISBN 3-531-12627-X.

BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

BEREITER, C. a M. SCARDAMALIA. Knowledge-telling und Knowledge-transforming. DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 87–93. ISBN 3825286045.

BEREITER, C. Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 95–104. ISBN 3825286045.

BÍNA, D. a E. NIKLESOVÁ, ed. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1.

BÖRNER, W. a K. VOGEL, ed. *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1996. ISBN 3823350838.

BRÄUER, G. Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 257–282. ISBN 3825286045.

BRÜCKNEROVÁ, K. *Cesty tvůrčího psaní do české školy*. Diplomová práce. Brno: ÚČLK FF MU, 2004.

CASADEI, L. Chyby italsky mluvících studentů češtiny v písemném projevu. *Krajiny češtiny*. 2012, 3(4), 62–74. ISSN 1804-3283.

CASPARI, D. *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Disertační práce. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, 1995.

ČADSKÁ, M. a kol. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. [Praha]: MŠMT, 2005. ISBN 80-260-1460-X.

ČADSKÁ, M. K článku L. Pavlíkové Čeština je také cizí jazyk. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 1995/1996, 39(1–2), 2. ISSN 1210-0811.

ČECHOVÁ, M. a L. ZIMOVÁ. Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). *Český jazyk a literatura*. 2004/2005, 55(2), 59–67. ISSN 0009-0786.

ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK. *Didaktika češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-22439-3.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, M. *Teorie vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

ČERMÁK, P. *Tipología del español actual a la luz de la teoría de Vladimír Skalička*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1673-5.

DISNEY, D. Introduction: Beyond Babel? Exploring Second Language Creative Writing. DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014a, s. 1–11. *Linguistic Approaches to Literature*, 19. ISBN 9789027234087.

DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014b. *Linguistic Approaches to Literature*, 19. ISBN 9789027234087.

DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014. ISBN 3825286045.

DUBOVÁ, J. Tvůrčí psaní ve výuce německé gramatiky. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 97–109. ISBN 80-7239-182-8.

ELIAŠOVÁ, V. *Creative writing techniques. Pre-service Teacher Training Coursebook* [online]. Bratislava: Stimul, 2014 [cit. 2016-06-25]. ISBN 978-80-8127-095-6. Dostupné z: http://stella.uniba.sk/texty/VE_writing.pdf.

ELIAŠOVÁ, V. Literárny text a tvorivé písanie. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 2002/2003, 46(3), 87–90. ISSN 1210-0811.

ELIAŠOVÁ, V. *Tvorivé písanie v cudzom jazyku. Efektivita, kreativita, synergia* [online]. Bratislava: Stimul, 2013 [cit. 2016-06-25]. ISBN 978-80-8127-071-0. Dostupné z: <http://stella.uniba.sk/epc/FI/2013/vtls000266285.pdf>.

ELIAŠOVÁ, V. Tvorivé písanie v jazykovej výučbe. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 85–96. ISBN 80-7239-182-8.

FAISTAUER, R. Schreiben in Gruppen – den Schreibprozess sichtbar machen. Ein Experiment aus der Lehrerfortbildung. *Deutsch als Fremdsprache*. 2000, **37**(3), 149–159. ISSN 0011-9741.

FAISTAUER, R. *Wir müssen zusammen schreiben. Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 1997. ISBN 3-7065-1192-4.

FIŠER, Z. Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 70–73. ISBN 80-7239-182-8.

FIŠER, Z. Role tvůrčího psaní ve vysokoškolském vzdělávání. In: PAVLOVSKÁ, M., ed. *My, ty, oni, aneb Tvůrčí psaní na PdF MU*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008, s. 71–81. ISBN 978-80-7392-071-5.

FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0.

FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005. ISBN 80-7239-182-8.

FLAJŠAR, J. Tvůrčí psaní v angličtině pro nerodilé mluvčí. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 113–117. ISBN 80-7239-182-8.

FLOWER, L. a J. R. HAYES. Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 35–56. ISBN 3825286045.

Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Arbeit mit Texten. München: Klett Ed. Deutsch, 1990, **2**(2). ISSN 0937-3160.

GÖTZE, L. a C. KUPFER-SCHREINER, C., ed. *Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Festschrift für Gabrielle Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2009. ISBN 9783631588284.

HÁDKOVÁ, M. a G. BALOWSKA, red. *Písemné zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec: Egzaminy pisemne z języka obcego a Europejski system oceny kształcenia językowego*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007. ISBN 978-80-901947-8-6.

HAJÍČKOVÁ, Z. K didaktice tvůrčího psaní pro cizince. *Usta ad Albim BOHEMICA*. 2012, **12**(1), 57–82. ISSN 1802-825X.

HAJÍČKOVÁ, Z. K rozvoji dovednosti psaní. In: HASIL J. (ed). *Čeština jako cizí jazyk VII: Materiály ze 7. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2014, s. 159–169. ISBN 978-80-7308-525-4.

HAJÍČKOVÁ, Z. Tvůrčí psaní pro mládež. In: HAJÍČKOVÁ, Z. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha: Akropolis, 2011b. ISBN 978-80-87481-63-9. S. 201–209.

HAJÍČKOVÁ, Z. Tvůrčí psaní ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: ŠMEJKALOVÁ, M. (ed.) *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Nakladatelství Karolinum, 2011c, s. 145–155. ISBN 978-80-7290-603-1.

HAJÍČKOVÁ, Z. Tvůrčí psaní ve výuce češtiny jako cizího jazyka. *Krajiny češtiny*. 2011d, **2**(3), 64–69. ISSN 1804-3283.

HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.

HANAUER, D. I. Appreciating the Beauty of Second Language Poetry Writing. DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014, s. 11–23. *Linguistic Approaches to Literature*, 19. ISBN 9789027234087.

HANAUER, D. I. *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins B. V., 2010. Linguistic Approaches to Literature, 9. ISBN 9789027233417.

HÁNKOVÁ, D. Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: Hajičková, Z., ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha: Akropolis, 2011, s. 115–125. ISBN 978-80-87481-63-9.

HASIL, J. Jak se vyjadřují děti českých krajanů aneb o Budilinkovi. *Český jazyk a literatura*. 2001/2002, 52(7–8), 167–169.

HASIL, J. Psaní jako součást výuky češtiny pro cizince. In: ŠEBESTA, K. a E. HÁJKOVÁ, ed. *Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 36–49. ISBN 978-80-7290-350-4.

HAUSER, P. a kol. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.–9. ročníku základní devítileté školy*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Učebnice pro pedagogické školy.

HAYES, J. R. Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 57–86. ISBN 3825286045.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HÖFLEROVÁ, E. *Didaktika češtiny pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7368-016-5.

HOLUB, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2*. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. ISBN 80-260-1461-8.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-98-6.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-867-1.

HUBÁČEK, J. *Vyučování slohu na nižším stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

- HUBÁČEK, J. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. Odborná literatura pro učitele.
- HUFEISEN, B. *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay: theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Habilitační práce. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studienverlag, 2002. ISBN 3706515369.
- HUFEISEN, B. *SCHREIBENLERNEN AN DER UNIVERSITÄT? Schreiblernangebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Sprachenzentren deutscher Universitäten und an einigen kanadischen Germanistikabteilungen* [online]. [cit. 2016-06-25] Dostupné z: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/hufeis4.htm>.
- HYLAND, K. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*. 2003, 12(1), 17–29. ISSN 1060-3743.
- HYLAND, K. *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London/New York: Continuum, 2005. ISBN 9780826476104.
- CHIN, G. V. S. Co-constructing a community of creative writers. Exploring L2 identity formations through Bruneian playwriting. DISNEY, D. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014a, s. 119–138. *Linguistic Approaches to Literature*, 19. ISBN 9789027234087.
- CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. a L. RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
- CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků: (didaktika cizích jazyků jako vědní obor)*. Praha: APRA, 1993.
- JAKOBS, E.-M. a D. PERRIN, ed. *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014. *Handbook of applied Linguistics*, 10. ISBN 978-3-11-022067-4.

- JANÍKOVÁ, V. Emocionální aspekty ve výuce cizím jazykům. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 2003/2004, **47**(2), 53–54. ISSN 1210-0811.
- JANÍKOVÁ, V. Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 2005/2006, **49**(2), 51–54. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S. Písemný projev v komplexnosti vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 1992/1993, **36**(7–8), 242–247. ISSN 1210-0811.
- JENTGES, S. Aufbau von Textkompetenz. Fallbeispiele aus dem Literaturkurs eines Studienkollegs. In: SKIBA, D., ed. *Textmuster: schulisch-universitär-kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2010, s. 161–177. ISBN 9783631587829.
- KAST, B. *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache)*. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt, 1999. ISBN 3-468-49666-4.
- KÄSTNER, U. *Freies Schreiben in der Fremdsprache: Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag, 1997. Fremdsprachen in Lehre und Forschung, 19. ISBN 3-925453-24-5.
- KELEN, CH. Process and product, means and ends. Creative Writing in Macao. DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014, s. 75–102. Linguistic Approaches to Literature, 19. ISBN 9789027234087.
- KELLOGG, R. T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*. 2008, **1**(1), 1–26. ISSN 2294-3307.
- KLAROVÁ, Š. Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 2008/2009, **52**(5), 149–154. ISSN 1210-0811.
- KRÁMSKÝ, J. a F. STUDNIČKA, F. *K metodám vyučování cizím jazykům*. Státní pedagogické nakladatelství: Praha, 1965.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London/New York: Routledge – Taylor – Francis Group, 2003. ISBN 9780415253567.

KRINGS, H. P. Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. BÖRNER, W. a K. VOGEL, ed. *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS Verlag, 1992, s. 47–77. ISBN 978-3925453113.

KRUMM, H.-J. Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit. HEID, M. ed. *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag, 1989. ISBN 9783891292426.

KRUSSE, O., K. BERGER a M. ULMI, M., ed. *Prozessorientierte Schreibdidaktik*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 2006. ISBN 978-3-258-06948-7.

KUSTUSCH, C. a B. HUFSEISEN. Ich hätte gerne doppelt so lange Schreibunterricht... Bericht über einen DSH-Schreibkurs am Computer. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. 2000, **37**(3), 144–148. ISSN 0011-9741.

LOFFREDO, E. a M. PERTEGHELLA. Literary translation as a creative practice in L2 writing pedagogies. DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014, s. 57–74. *Linguistic Approaches to Literature*, 19. ISBN 9789027234087.

MALÝ, R. Výuka tvůrčímu psaní literatury pro děti a mládež. *Český jazyk a literatura*. 2012/2013, **63**(3), 128 – 134. ISSN 0009-0786.

MÁNEK, B. Tvůrčí psaní v současné angloamerické kultuře. DVOŘÁK, Jan, ed. *Psaní jako sebevyjádření*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 61–71. ISBN 80-7041-316-6.

MARTENS, L. *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht: Einführung ins Thema, Textbeispiele und didaktisierte Schreibanlässe für das Schreiben von Geschichten*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3706-7.

MATUŠKOVÁ, T. Kreativní psaní v jazykových cvičeních při přípravě budoucích učitelů německého jazyka. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 102–112. ISBN 80-7239-182-8.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-553-9.

- ORTNER, H. Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit? *Informationen zur Deutschdidaktik: ide. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule: Kreatives Schreiben*. Innsbruck – Wien: Studien-Verlag, 1998, **22**(4), 37–53. ISSN 0721-9954.
- PERCLOVÁ, R. Psaní – text, pisatel a čtenář. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 1996/1997, **40**(7–8), 113–114. ISSN 1210-0811.
- PETERSEN, I. *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014. DaZ-Forschung. ISBN 978-3-11-031833-3.
- POMMERIN, G. a I. MUMMERT. Über die allmähliche Verfertigung von Texten I. *Deutsch als Fremdsprache*. 1999, **36**(4), 198–204. ISSN 0011-9741.
- POMMERIN, G. A I. MUMMERT. Über die allmähliche Verfertigung von Texten II. *Deutsch als Fremdsprache*. 2000, **37**(1), 3–9. ISSN 0011-9741.
- PORTMANN, P. R. *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991. Reihe Germanistische Linguistik, 122. ISBN 9783484311220.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. R. a A. SCHMÖLZER-EIBINGER, ed. *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 2002. ISBN 978-3706517850.
- RICO, L. G. *Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek: Rowohlt, 1984.
- RUHMANN, G. a O. KRUSE, O. Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. DREYFÜRST, S. a N. SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 15–34. ISBN 3825286045.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. a G. WEIDACHER, G., ed. *Textkompetenz. Ein Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007. ISBN 978-3823363606.

SCHMÖLZER-EIBINGER, S. *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. 2. vyd. Tübingen: NARR Verlag, 2011. ISBN 9783823366492.

SCHNEUWBLY, B. Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. FEILKE, H. a P. R. PORTMANN, ed. *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 1996, s. 29–39. ISBN 3-12-311330-2.

SKIBA, D. Überlappende Textmuster. Annäherungen an erst- und interimssprachliche Texte chinesischer Studierender. In: SKIBA, D., ed. *Textmuster: schulisch-universitär-kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2010, s. 143–161. ISBN 9783631587829.

SKIBA, D., ed. *Textmuster: schulisch-universitär-kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2010. ISBN 9783631587829.

SKORUNKA, F. *Úvod do tvůrčího psaní*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-936-3.

SPINNER, K. H. Irritationen, Expression und Imagination als Grundprinzipien des kreativen Schreibens. In: GÖTZE, L. a C. KUPFER-SCHREINER, C., ed. *Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Festschrift für Gabrielle Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2009, s. 31–49. ISBN 9783631588284.

SPIRO, J. Learner and writer voices. Learners as writers and the search for authorial voice. DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014a, s. 23–40. *Linguistic Approaches to Literature*, 19. ISBN 9789027234087.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

STUDENÝ, J. *Drama jazyka: teorie a praxe tvůrčího psaní*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. ISBN 80-7194-609-5.

- SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- ŠÁRA, M. a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 92-871-4761-2.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠEBESTA, K., S. ŠKODOVÁ a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-848-9.
- ŠKODOVÁ, S. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-847-2.
- TAY, E. Curriculum as cultural critique. Creative Writing pedagogy in Hong Kong. DISNEY, D., ed. *Exploring Second Language Creative Writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014a, s. 103–118. Linguistic Approaches to Literature, 19. ISBN 9789027234087.
- TIN, T. B. Toward creativity in ELT: the need to say something new. *ELT Journal* [online]. 2013, 67(4), 385–397 [cit. 2015–01–23]. DOI: 10.1093/elt/cct022. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/>.
- TORRANCE, M., L. VAN WAES a L. GALBRAITH. *Writing and Cognition. Research and application*. Amsterdam: Elsevier Ltd., 2007. Studies in Writing, 4. ISBN 978-0080450940.
- VODIČKOVÁ, K. Workshop: Jak dobře píšou mí studenti česky? In: TOMANCOVÁ, M., ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2014*. Praha: Akropolis 2015, s. 31–35. ISBN 978-80-7470-089-7.
- VON WERDER, L. *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag, 1992. ISBN 9783928878005.
- VON WERDER, L. *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Berlin: Schibri-Verlag, 1993. ISBN 9783928878050.

WEISGERBER, B. Kreativität und Sprachentwicklung. In: GÖTZE, L. a C. KUPFER-SCHREINER, C., ed. *Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Festschrift für Gabrielle Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2009, s. 107–131. ISBN 9783631588284.

WINTERSTEINER, W., ed. *Informationen zur Deutschdidaktik: ide. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule: Kreatives Schreiben*. Innsbruck – Wien: Studien-Verlag, 1998, **22**(4). ISSN 0721-9954.

WOODALL, B. R. Language Switching: Using the First Language while Writing in a Second Language. *Journal of Second Language Writing*. 2002, **11**(1), 7–29. ISSN 1060-3743.

WROBEL, A. *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995. Germanistische Linguistik, 158. ISBN 3-484-31158-4.

ZAJÍCOVÁ, P. K systematické integraci tvořivého psaní do vyučování jazyku. In: FIŠER, Z., ed. *Tvořčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 75–83. ISBN 80-7239-182-8.

ZAJÍCOVÁ, P. Kreativní psaní jako vyjádření a sdílení zkušenosti. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 1996/1997, **40**(7–8), 115–118. ISSN 1210-1811.

6.2 Sekundární literatura

ADAMOVIČOVÁ, A. a D. IVANOVÁ. *Basic Czech I*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2334-4.

ADAMOVIČOVÁ, A. a M. HRDLÍČKA. *Basic Czech III*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1796-1.

ADAMOVIČOVÁ, A., D. IVANOVÁ a M. HRDLÍČKA. *Basic Czech II*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2071-8.

BALOWSKA, G. a M. ČADSKÁ, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. ISBN 978-80-87238-01-1.

BISCHOFOVÁ, J. *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1793-0.

BISCHOFOVÁ, J. Kultura a jazyková komunikace. In: HASIL, J., ed. *Čeština jako cizí jazyk IV.: materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2002, s. 115–123. ISBN 80-7308-020-6.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. a kol. *Čeština pro cizince – úroveň B2*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0178-4.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince*. Nepublikovaný rukopis disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.

BRISH, M. E. a M. M. HARRINGTON. *Literacy and Bilingualism. A Handbook for ALL Teachers*. London: LEA, 2000. ISBN 0805831657.

CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-076-3.

CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. 2., uprav. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. ISBN 978-80-7481-163-0.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000. ISBN 8085866579.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 4. vyd. London/New York: Routledge, 2012. ISBN 978-0415617765.

GEERAERTS, D., G. KRISTIANSEN a Y. PEIRSMAN, Y., ed. *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin/New York: De Gruyter, 2010. Cognitive Linguistics Research, 45. ISBN 978-3-11-022646-1.

HÁDKOVÁ, M., J. LÍNEK a K. VODIČKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. ISBN 80-260-1459-6.

HAJÍČKOVÁ, Z. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha: Akropolis, 2011a. ISBN 978-80-87481-63-9.

HASIL, J. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. Acta Universitatis Purkynianae, 165. Studia didactica. ISBN 978-80-7414-400-4.

HERSCHENSOHN, J. a M. YOUNG-SCHOLTEN, ed. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. ISBN: 9781107007710.

HLÍNOVÁ, K., ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha: Akropolis, 2010. ISBN 978-80-87481-25-7.

HLÍNOVÁ, K., ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009*. Praha: Akropolis, 2009. ISBN 978-80-87310-07-6.

JAKLOVÁ, A. Interkulturalita a interkulturní komunikace. In: JAKLOVÁ, A., ed. *Člověk – jazyk – text: sborník z mezinárodní lingvistické konference konané u příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Jana Kořenského, DrSc.: České Budějovice 18.–22. září 2007*. České

Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav bohemistiky, 2008, s. 61–64. ISBN 978-80-7394-075-1.

JANEBOVÁ, E. a kol.: *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2010. ISBN: 978-80-7373-063-5.

JASÍČKOVÁ, A. a K. SZOKALOVÁ. Typologická klasifikace. In PROKOPOVÁ, K., ed. *Encyklopedie lingvistiky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [cit. 2015-09-30]. Dostupné z:

http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Klasifikace_jazyk%C5%AF_%28typologick%C3%A1%29.

KAMMHUBER, S. *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2000. ISBN 978-3-8244-4430-4.

KESTŘÁNKOVÁ, M. a kol. *Čeština pro cizince – úroveň B1*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3345-3.

KINAST, E.-U. *Evaluation interkultureller Trainings*. 2. vyd. Lengerich/Berlin/Bremen/Miami/Riga/Viernheim/Wien/Zagreb: Pabst Science Publishers, 2010. ISBN 978-3899676594.

KRČMOVÁ, M. Zvuková stavba češtiny a její grafický záznam. KARLÍK, P., M. NEKULA a Z. RUSÍNOVÁ, ed. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 1997, s. 61–65. ISBN 80-7106-303-7.

LANGE, C. *Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“*. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien e. V., 1994. Beiträge zur interkulturellen Didaktik, 3. ISBN 3-922759-18-1.

LUCHTENBERG, S. *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster/New York: Waxmann, 1995. ISBN 9783893252541.

MAYO, M. P. G., M. J. G. MANGADO a M. M. ADRIÁN, ed. *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 2014. AILA Applied Linguistics Series, 9. ISBN 9789027205254.

- MILLS, K. A. *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2016. New Perspectives on Language and Education, 45. ISBN 9781783094615.
- MISTRÍK, J. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.
- MITCHELL, R., F. MYLES a E. MARSDEN. *Second Language Learning Theories*. 3. vyd. London/New York: Routledge, 2013. ISBN 978-1444163100.
- MORGENSTERNOVÁ, M., L. ŠULOVÁ a L. SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- MULTHAUP, U. *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Hueber, 1995. Forum Sprache. ISBN 978-3190066162.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PARADIS, M. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. Studies in Bilingualism (SiBil), 18. ISBN 9789027241269.
- PAVLÍKOVÁ, L. Čeština je také cizí jazyk. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 1994/1995, **38**(3–4), 133–135. ISSN 1210-0811.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- REBUSCHAT, P., ed. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015. ISBN 9789027241894.
- RYNDOVÁ, J., J. ČEMUSOVÁ, J. a L. HOLÁ, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003-2005*. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-15-X.
- RYSOVÁ, K. Cizincem ve vlastní zemi. *Český jazyk a literatura*. 2011/2012, **62**(4), 183–185. ISSN 0009-0786.
- ŠEBESTA, K. a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Varia, 30. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. Morfologicko-syntaktické nedostatky v kontextu rozvíjení komunikační kompetence žáků-cizinců primární školy. *Didaktické studie: Syntax v teorii a praxi jazykového vyučování*. 2013, **5**(2), 112–124. ISSN 1804-1221.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. Úroveň žáků cizinců ve slohové výuce. *Didaktické studie. Stylistika a text v teorii a praxi jazykového vyučování*. 2015, **7**(2), 107–116. ISSN 1804-1221.

ŠTINDLOVÁ, B. a J. ČEMUSOVÁ, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005-2006*. Praha: Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-37-0.

ŠTINDLOVÁ, B. a J. ČEMUSOVÁ, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006-2007*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-58-3.

VALENTA, J. Metodologie výzkumu v dramatické výchově a vzdělání učitelů. *Tvořivá dramatika*. 2010, **21**(2), 1–6. ISSN 1211-8001.

7 Seznam příloh

7.1 Příloha 1 – Vstupní test

VSTUPNÍ TEST

Používejte pouze spisovné tvary.

Úloha 1

Napište slova v závorce ve správném tvaru. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. Piju (káva). ____ kávu ____

a)

- I. Mluvím o (ona) _____ každý den.
- II. Znáte hodně (člověk) _____.
- III. Sejdeme se za (nádraží) _____.
- IV. Ahoj Jano, (dívat se) _____ taky minulou neděli na olympiádu?
- V. Jsou to (chytrý) _____ kluci.
- VI. Kdybyste vyhrál hodně peněz, (jet) _____ na luxusní dovolenou a relaxoval byste.
- VII. Myslí jen na (svůj) _____ přítele.
- VIII. Pojd' dál, kabát (pověsit) _____ na věšák a posad' se!
- IX. Budu tady kolem (druhý) _____ hodiny.
- X. Zítra děti (napsat) _____ dopis pro babičku.

b)

- I. Objala mě oběma svýma (ruce) _____.
- II. Bavili jsme se o skvělém (porotce) _____.
- III. Alena vařila dobře, ale nejraději jsem jedla (Martinův) _____ polévky.
- IV. Je to muž, (který) _____ můžeš věřit.
- V. Cítím se dobře jen v (jeden) _____ plavkách.
- VI. V naší restauraci se dobře vaří, na jídlo se nečeká dlouho, platí se i kartou nebo stravenkami, ale (kouřit) _____ tam.
- VII. Petře, prosím tě, nevypij a (nesníst) _____ to všechno!
- VIII. S (tenhle) _____ mužem se neznám.
- IX. Vnoučata (vzít si) _____ na včerejším výletě jen pár bonbónů.
- X. Já ti ten recept ráda (přinést) _____.

c)

- I. Starý farář si svých (věřící) _____ vůbec nevšímal.
- II. Na těch (drama) _____ se mi líbí jejich rozmanitost.
- III. Buďte tu, chlapci, (šťasten) _____.
- IV. Za (všechna) _____ chválou viděl neupřímnost.
- V. Dveře se otevírají (sám) _____.
- VI. Zvítězil nad (mnoho) _____ favority.
- VII. Neznámým pachatelem (ukrást) _____ vzácné šperky, a nikdo si toho nevšímal!
- VIII. Evo, věř si a (napnout) _____ všechny své síly!
- IX. Uvidíme, kdo (obout si) _____ tak vysoké boty a bude v nich chodit celý den!
- X. Tvůj návrh je výborný, souhlasím s ním a (nezbývat) _____ mi než tě pochválit.

Úloha 2

Doplňte do vět předložku. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. Jdu ____ restaurace. ____ do ____

a)

- I. Slyšeli jsme ____ tom.
- II. Seznámil jsem se ____ hezkou ženou.
- III. Jedou na návštěvu ____ dědečkovi.
- IV. Těší se ____ prázdniny.
- V. Sejdeme se ____ Marka.

b)

- I. Stěžují si ____ nového ředitele.
- II. Zamilovala se ____ něho.
- III. Dávám přednost světlým barvám ____ tmavými.
- IV. To záleží ____ počasí.
- V. Ti dva patří ____ sobě.

c)

- I. Plakala ____ svým osudem.
- II. Muže obvinili ____ vraždy.
- III. Ředitel se zklamal ____ novém zaměstnanci.
- IV. Slunce se sklánělo ____ obzoru.
- V. Žárlím ____ svou přítelkyni.

Úloha 3

Doplňte do vět spojku. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. Uděláš to ty, ____ já? ____ nebo ____

a)

- I. Dostal špatnou známku, _____ se neučil.
- II. Domácí úkol neměl ani Mirek _____ Anička.
- III. Uklízela jsem _____ poslouchala jsem rádio.
- IV. Nebyl zdravý, _____ do školy šel.
- V. Vím, _____ je chytrý.

b)

- I. _____ půjdeš ven, uklid' si v pokoji.
- II. Poprosila ho, _____ jí večer zavolał.
- III. _____ nezaplatíte nájem, nepoteče teplá voda.
- IV. Odešla, _____ se rozloučila.
- V. Potřebovala jsem ostříhat vlasy, šla jsem _____ ke kadeřnici.

c)

- I. Jednak se mi to nelíbilo, _____ jsem špatně slyšel.
- II. Plakala, _____ jí slzy tekly proudem.
- III. Nemáš- _____ co dělat, můžeš mi pomoci.
- IV. V obchodě bylo zavřeno, byla tam _____ inventura.
- V. _____ má jen základní školu, stal se milionářem.

Úloha 4

Napište synonymum k podtrženému slovu. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. To je moje hobby. ____ koníček ____

a)

- I. Bydlím tady. _____
- II. Rád studuje. _____
- III. Ta žena je krásná. _____
- IV. Kolik stojí vstupenka? _____
- V. Jaký je tvůj oblíbený obchod? _____

b)

- I. Jaký máš plat? _____
- II. Odbočil doleva. _____
- III. Nová výstava se mi moc líbí. _____
- IV. Baletu se budu věnovat stále. _____
- V. Jeho rozhodnutí je definitivní. _____

c)

- | | | |
|------|-----------------------------------|-------|
| I. | Vše bylo <u>marné</u> . | _____ |
| II. | <u>Zahynul</u> na moři. | _____ |
| III. | Mluvím <u>dialektem</u> . | _____ |
| IV. | Učitel pracoval <u>důkladně</u> . | _____ |
| V. | Namaž si <u>obličej</u> krémem. | _____ |

Úloha 5

Napište antonymum k podtrženému slovu. Napište vždy jen jedno řešení.
Nepoužívejte prefix ne-.

Např. Mám ráda bílou barvu. ____černou____

a)

- | | | |
|------|------------------------------------|-------|
| I. | Je mi <u>teple</u> . | _____ |
| II. | Ulice byla <u>široká</u> . | _____ |
| III. | Je příjemné <u>ráno</u> . | _____ |
| IV. | <u>Otevíráme</u> v deset hodin. | _____ |
| V. | Dům naproti je dost <u>velký</u> . | _____ |

b)

- | | | |
|------|-------------------------------------|-------|
| I. | Petr je <u>pracovitý</u> . | _____ |
| II. | Je to <u>nejhorší</u> výsledek! | _____ |
| III. | Prosím, dej mi <u>víc</u> mléka. | _____ |
| IV. | Kanada turnaj <u>prohrála</u> . | _____ |
| V. | <u>Většina</u> lidí je nespokojená. | _____ |

c)

- | | | |
|------|---|-------|
| I. | Viděla ho už <u>zblízka</u> . | _____ |
| II. | Jsem z toho <u>nadšený</u> ! | _____ |
| III. | <u>Propustili</u> jednoho člověka. | _____ |
| IV. | Nesložil jsem <u>ústní</u> část zkoušky. | _____ |
| V. | Země zažila <u>rozkvět</u> v 15. století. | _____ |

7.2 Příloha 2 – Závěrečný test

ZÁVĚREČNÝ TEST

Používejte pouze spisovné tvary.

Úloha 1

Napište slova v závorce ve správném tvaru. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. Jím (polévka). ____ polévku ____

a)

- I. Slyším o (on) _____ často.
- II. Máte málo (přítel) _____.
- III. Ten dům stojí za (náměstí) _____.
- IV. Čau Evo, (těšit se) _____ taky minulý rok na dovolenou?
- V. Jsou to (starý) _____ páni.
- VI. Kdybyste víc studoval, (dostat) _____ dobrou známku a měl byste radost.
- VII. Čeká na (svůj) _____ kamaráda.
- VIII. Počkej, (mluvit) _____ pomalu a řekni nám všechno!
- IX. Chodím do (pátý) _____ třídy.
- X. Příště děti (sníst) _____ celou večeři.

b)

- I. Dívala se na mě svýma modrýma (oči) _____.
- II. Povídali jsme si o novém (obhájce) _____.
- III. Jana psala dobře, ale raději jsem četla (Petrův) _____ povídky.
- IV. To je ten člověk, (který) _____ musíš pomoci.
- V. Stále chodím jen v (jeden) _____ kalhotách.
- VI. V naší zemi se dobře pracuje, za bydlení a jídlo se neplatí moc peněz, (studovat) _____ snadno, ale závidí se tam.
- VII. Pavle, prosím tě, neudělej ostudu a (nezapomenout) _____ přijít včas!
- VIII. S (tenhle) _____ klukem se nesnáším.
- IX. Děvčata (obléct si) _____ na včerejší představení slavnostní šaty.
- X. Já tě na to letiště zítra (odvézt) _____.

c)

- I. Štěně se ve vlaku ostatních (cestující) _____ vůbec nebálo.
- II. Diskutujeme o složitých (téma) _____.
- III. Buďte tu, moji milí, (zdráv) _____.
- IV. Za (všechn) _____ kritikou cítil sympatii.
- V. Hodiny se nařizují (sám) _____.
- VI. Vynikal nad (mnoho) _____ kolegy.
- VII. Komisi (klást) _____ složité otázky, na které nikdo neznal odpověď.
- VIII. Zuzano, přestaň pracovat a (vypnout) _____ počítač!

- IX. Jsem zvědavý, kdo (přezout si) _____ obuv, než vstoupí dovnitř!
X. Opravdu nemusíte nic platit, (stačit) _____ nám jen poděkovat.

Úloha 2

Doplňte do vět předložku. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. Těším se ____ prázdniny. ____ na ____

a)

- I. Přemýšleli jsme ____ tom.
II. Sešel jsem se ____ pěknou dívkou.
III. Jdu ____ doktorovi.
IV. Zajímáš se ____ literaturu.
V. Jsem ____ Prahy.

b)

- I. Spoléhají se ____ svou matku.
II. Dali jsme se ____ práce.
III. Lékař pacienta varoval ____ kouřením.
IV. To závisí ____ rodičích.
V. Ty džíny se hodí ____ tričku.

c)

- I. Vyrovnala se ____ smrti manžela.
II. Nemůžu se ____ ní obejít.
III. Ředitel trval ____ svých požadavcích.
IV. Bránil se ____ obvinění.
V. Ručím ____ kvalitu zboží.

Úloha 3

Doplňte do vět spojku. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. Řekne to on, ____ ona? ____ nebo ____

a)

- I. Nešel do školy, _____ byl nemocný.
II. Nevíme to ani ty _____ já.
III. Jel jsem tramvají _____ četl jsem noviny.
IV. Nemám moc času, _____ pomůžu vám.
V. Myslím, _____ bydlí na koleji.

b)

- I. _____ odejdeš z bytu, zavři prosím okna.
- II. Žádal ji, _____ mu odpověděla na otázku.
- III. _____ nenapíšete úkol, nebudete si moct hrát.
- IV. Přála mu k narozeninám, _____ mu podala ruku.
- V. Museli jsme brzy vstávat, šli jsme _____ dřív spát.

c)

- I. Jednak jsem unavený, _____ si nic nepamatuju.
- II. Křičela tak hlasitě, _____ přestala úplně mluvit.
- III. Nevíš- _____ nic, požádej o radu.
- IV. Doprava v centru nejezdila, byla tam _____ demonstrace.
- V. _____ vypadá hloupě, vymyslela novou technologii.

Úloha 4

Napište synonymum k podtrženému slovu. Napište vždy jen jedno řešení.

Např. To je můj koníček. ____ hobby ____

a)

- I. Pracuji zde. _____
- II. Ráda se učí. _____
- III. Ta hudba je hezka. _____
- IV. Koupíte si lístek? _____
- V. Kde je ta nová prodejna? _____

b)

- I. Jakou má mzdu? _____
- II. Zahnul doprava. _____
- III. Nová expozice se nám nelíbí. _____
- IV. Opeře se chci věnovat pořád. _____
- V. Tohle řešení je konečné. _____

c)

- I. Moje úsilí bylo zbytečné. _____
- II. Zemřel v cizině. _____
- III. Mluví nářečím. _____
- IV. Zahradník pracoval pečlivě. _____
- V. Schovala si tvář před sluníčkem. _____

Úloha 5

Napište antonymum k podtrženému slovu. Napište vždy jen jedno řešení.
Nepoužívejte prefix ne-.

Např. Mám ráda černou barvu. ____ bílou ____

a)

- I. Je jí zima.
- II. Sukně byla úzká.
- III. Je chladný večer.
- IV. Zavíráme v osm hodin.
- V. Ten park je dost malý.

b)

- I. Petr je líný.
- II. To je nejlepší zpráva!
- III. Dej mi míň úkolů.
- IV. Itálie závod vyhrála.
- V. K volbám nepřišla menšina voličů.

c)

- I. Viděla mě už zdaleka.
- II. Opravdu jsem zklamaný!
- III. Přijali jednoho zaměstnance.
- IV. Děláme teď písemnou část zkoušky.
- V. Republika zažila úpadek v 19. století.

7.3 Příloha 3 – Soupis lexémů jednotlivých respondentů ve vstupních a závěrečných pracích

Při vytváření soupisu lexémů jednotlivých respondentů jsme postupovali následovně: N představuje celkový počet lexémů a L počet různých lexémů. Ty jsou zapsány v abecedním seznamu ve slovníkovém tvaru (u jmen v podobě rodu mužského, u sloves v infinitivu). Číslo za lexémem se symbolem „x“ znamená počet jeho výskytů v textu, vyskytl-li se lexém jen jednou, číslo jedna se neuvádí. Šedě a s vykřičníkem je vyznačeno chybné užití výrazu a v závorce je pak uvedena adekvátní podoba. V závorkách za některými lexémy (v případě možných nejasností, např. kvůli homonymii) je uveden jejich význam, nebo gramatická kategorie (resp. jako respektive, adv. jako adverbium, zájm. jako zájmeno, reflex. zájm. jako reflexivní zájmeno, modál. jako modální význam, gram. kategorie jako gramatická kategorie aj.). Počet vokalizovaných a nevokalizovaných prepozic je uváděn dohromady, naopak u sloves je uveden počet výskytů lexémů bez prefixu *ne-* a s tímto prefixem vždy zvlášť. U adjektiv a adverbíí, která byla použita ve formě komparativu, či superlativu, se tato skutečnost uvádí v závorce, samotný lexém je však zapsán ve slovníkovém tvaru ve formě pozitivu. Pokud byl užitý lexém nečitelný, a tedy nepřepsatelný, vyznačuje se tato okolnost jako /nečitelné!/.

Respondent A – vstupní písemná práce

N = 330

L = 174

I(i) = N/L = 1,90

1. 10	41. jako 2x	82. o 3x
2. 1992	42. Japonec 2x	83. objednat
3. 2003	43. Japonsko	84. od 2x
4. 2005	44. japonský 2x	85. odejít 2x
5. 2009	45. jazyková škola	86. odletět
6. a 4x	46. jeden 2x	87. okno
7. aby 4x	47. jedna 2x	88. ona 2x
8. aktivně	48. jedno	89. pak 2x
9. ale 3x	49. jen	90. paní
10. ani	50. Karel Čapek	91. pasivně
11. atd.	51. když 5x	92. pět
12. autobus	52. knihy 2x	93. poprvé
13. bydlet	53. konverzace	94. pořad 2x
14. být 9x	54. koupit si	95. poslouchat
15. cesta	55. který	96. postupně
16. cestování	56. kvůli	97. potom
17. cizí jazyk	57. lehká	98. potřebovat 2x
18. čas	58. les	99. používat
19. Čech 2x	59. letadlo	100. práce 5x
20. Československo 3x	60. mail	101. pracovat 2x
21. český 3x	61. malá	102. Praha 7x
22. česky 6x	62. mezi 2x	103. pro
23. čeština 10x	63. mít (= vlastnit) 2x, nemít	104. problém
24. čist 2x	64. mluvit 3x	105. prohlídka 2x
25. článek 2x	65. moc (adv.)	106. proto
26. ČR 2x	66. muset	107. první
27. dcera	67. myslet si, nemyslet si	108. překládat
28. den 2x	68. na 9x	109. přeložit
29. dítě 2x	69. náhoda	110. přestěhovat se
30. dívat se	70. nahrávka	111. přirozeně
31. do 6x	71. najít	112. psát 3x
32. doma	72. nápad 2x	113. ráno
33. doporučit	73. napadnout	114. rodina
34. dost	74. náročné	115. rok 6x
35. dozvědět se	75. navštívit	116. rozhodnout se
36. duben	76. ne	117. rozumět
37. chaos! (psáno kaos)	77. někdo	118. říct
38. chodit	78. nekonečný	119. s(e) 3x
39. chtít 4x, nechtít 2x	79. nemoc 2x	120. sám
40. já 5x	80. nic	121. sametová revoluce
	81. nikdy	122. semestr 2x
		123. skoro

124. snažit se	141. termín	158. vánoce
125. stát se 2x	142. těžko	159. vrátit se
126. stejný	143. tlumočit	160. vylepšit
127. studium 2x	144. to (zájm.) 3x	161. vyslovovat
128. studovat 2x	145. toužit	162. vzpomínat si
129. svůj 5x	146. u	163. z(e) 5x
130. šest	147. učebnice 2x	164. za 3x
131. škola 3x	148. učení	165. začátečník
132. školní	149. Učíme se česky	166. září
133. špatně	150. učit	167. zdravotní
134. ta 2x	151. učit se 5x	168. znalost
135. tady	152. učitelka	169. znamenat
136. také	153. ÚJOP	170. ztratit se
137. takový	154. umět, neumět 2x	171. zvyknout! (si)
138. tam	155. unavený	172. že 4x
139. tehdy	156. už	173. železná opona
140. telefonovat	157. v(e) 17x	174. žít

Respondent A – závěrečná písemná práce

N = 254

L = 148

I(i) = 1,72

1. 20.	44. hora	87. nekonečný
2. 6	45. chtít 3x, nechtít	88. nestačit
3. a 9x	46. i	89. nestihnout
4. aby	47. jak	90. než
5. ale 2x	48. jako	91. nyní
6. alespoň 2x	49. Japonec 3x	92. o
7. anglicky	50. Japonsko	93. obě
8. atd.	51. japonsky 2x	94. od
9. bát se	52. japonský 2x	95. odlišný 2x
10. bohužel	53. japonština 2x	96. on 2x
11. bydlet	54. jazyk 3x	97. ostrov
12. být 10x	55. jedna	98. pilně 2x
13. celý	56. jen 2x	99. platit
14. cesta 2x	57. ještě 2x	100. podle
15. cestovat	58. jiný	101. pohled
16. cíl	59. jistý	102. poloviční
17. cizí	60. k	103. pomoci
18. cizí jazyk	61. kamarád	104. potřebovat
19. cizinci 3x	62. když 2x	105. práce
20. Čech 7x	63. kniha 2x	106. Praha 2x
21. český 2x	64. komunikace	107. prima
22. česky 5x	65. komunikovat	108. pro
23. čeština 7x	66. komunita	109. projít
24. člověk	67. konec	110. proto 3x
25. ČR 4x	68. kousek	111. protože
26. dál	69. který 2x	112. překládat
27. daleko	70. kvůli	113. ráda, radši
28. dnešní	71. málokdo	114. rozumět
29. do 3x	72. malý 2x	115. s 2x
30. doba	73. manžel	116. slovosled
31. dobře	74. mentalita	117. slyšet
32. dolní	75. mezi	118. snadný (resp. snadnější)
33. porozumění	76. mluvit, nemluvit	119. souhlasit
34. dostat se 2x	77. mnoho	120. století
35. doufat	78. můj	121. studovat
36. dozvědět se	79. myslet	122. svět 2x
37. dříve	80. myslet si	123. svůj
38. důležitý	81. na 3x	124. tady
39. dvě 2x	82. na příklad	125. také 3x
40. fráze	83. nahoře	126. ten
41. gramatika	84. napsat	127. těžký
42. hledat	85. názor 2x	128. to (= zájm.) 2x
43. hodně	86. někdo 2x	

- 129. učení
- 130. učit 3x
- 131. učit se 5x
- 132. uvědomovat si
- 133. v 11x
- 134. velmi 3x
- 135. většina!
(většinou)
- 136. více a více
- 137. vidět 2x
- 138. vlastní
- 139. výslovnost
- 140. vždy
- 141. z
- 142. začít
- 143. zajímavý
- 144. základní
- 145. způsob
- 146. že 5x
- 147. žít 4x
- 148. život

Respondent B – vstupní písemná práce

N = 126

L = 82

I(i) = N/L = 1,54

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. a tak | 28. mluvit | 57. studovat 2x |
| 2. a 3x | 29. moci, nemoci 2x | 58. špatný (resp. nejhorší) |
| 3. ale 2x | 30. můj | 59. tehdy |
| 4. bát se 2x | 31. myslet | 60. ten |
| 5. bez | 32. myslet si | 61. to (= zájm.) 3x |
| 6. být 3x, nebýt | 33. myšlenka 3x | 62. Tokio |
| 7. celkem | 34. na 2x | 63. učit se 2x |
| 8. co | 35. názor | 64. učitel |
| 9. čas | 36. několik | 65. ústní |
| 10. Česko | 37. neumět | 66. už |
| 11. česky 3x | 38. nic | 67. v 3x |
| 12. čeština | 39. o 4x | 68. většina |
| 13. do | 40. odpovědět | 69. vyjadřování |
| 14. dobrý (resp. nejlepší) | 41. omlouvat se | 70. vyřešit |
| 15. dotaz | 42. pobyt | 71. začátek |
| 16. gramatika 2x | 43. potom | 72. začít |
| 17. hodně (resp. víc) | 44. Praha 3x | 73. zase |
| 18. chtít | 45. problém | 74. zeptat se, nezeptat se |
| 19. i když | 46. proč | 75. zjistit |
| 20. já | 47. protože | 76. zjistit si |
| 21. jazyk 2x | 48. pryč | 77. znamenat |
| 22. jeden 2x | 49. před | 78. znát |
| 23. jednou | 50. přemýšlet | 79. znovu |
| 24. jít | 51. přiletět | 80. způsob 2x |
| 25. když | 52. psaní | 81. žádný |
| 26. mít (= vlastnit) 2x, nemít 2x | 53. půl | 82. že 6x |
| 27. mluvení | 54. rok 2x | |
| | 55. říct 2x | |
| | 56. s | |

Respondent B – závěrečná písemná práce

N = 133

L = 84

I(i) = N/L = 1,58

1. 2	41. na 3x	84. žít
2. a 3x	42. něco 2x	
3. aby	43. neexistovat	
4. ale 2x	44. někdo	
5. asi	45. neuvěřitelný	
6. bavit se	46. než	
7. během 2x	47. nyní	
8. být 6x	48. ostatní	
9. cesta	49. pobyt 2x	
10. cítit se	50. pokračovat 2x	
11. cvičit	51. potom	
12. Čech	52. Praha 4x	
13. česky 2x	53. proto	
14. čeština 2x	54. první	
15. čím–tím	55. představit si	
16. dělat	56. přestat	
17. diskuze	57. psát	
18. do	58. ptát se	
19. dobrý	59. rok	
20. dobře 2x, dobře (resp. lépe)	60. říct	
21. dokud	61. s	
22. druhý	62. sebedůvěra	
23. dříve	63. student	
24. e-mail	64. studovat	
25. hodně (resp. víc)	65. talent	
26. chtít 2x	66. to (= zájm.) 3x	
27. i když	67. třetí	
28. já	68. učit se	
29. Japonsko	69. umět	
30. jazyk 3x	70. v 6x	
31. jedna	71. věc	
32. jen	72. velice	
33. když	73. vrátit se	
34. konečně	74. všechno	
35. malý	75. vůbec	
36. mít (= vlastnit) 3x, nemít	76. vysvětlit	
37. mlčet	77. začátek	
38. mluvit 2x	78. získat 2x	
39. mnohokrát	79. zjistit si	
40. moct 2x, nemoct 3x	80. zklamání 3x	
	81. zklamaný 3x	
	82. žádný	
	83. že 3x	

Respondent C – vstupní písemná práce

N = 133

L = 84

I(i) = N/L = 1,58

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. a 6x | 43. P. Kohout |
| 2. ale 3x | 44. pět |
| 3. asi | 45. podobný |
| 4. atd. | 46. pošta |
| 5. být 6x, nebýt | 47. používat |
| 6. cizinecká policie | 48. práce |
| 7. často | 49. pro |
| 8. český | 50. problém 2x |
| 9. česky! (český) | 51. proto |
| 10. čeština 3x | 52. protože |
| 11. deklinace | 53. přečíst |
| 12. dlouhý | 54. přízvuk |
| 13. dnes | 55. psát |
| 14. dobře (resp. lépe),
dobře 2x | 56. redukce |
| 15. důvod | 57. rozumět |
| 16. hodně 2x | 58. Rusko |
| 17. chtít | 59. různý |
| 18. J. Hašek | 60. říkat |
| 19. já | 61. s |
| 20. jazyk | 62. samohláska |
| 21. jiný | 63. Slované |
| 22. jmenovat se | 64. slovanský jazyk |
| 23. K. Čapek | 65. slovo |
| 24. kancelář | 66. souhláska |
| 25. kde | 67. spisovatel |
| 26. když | 68. studovat |
| 27. komunikovat | 69. špatný (resp.
nejhorší) 2x |
| 28. krátký | 70. také |
| 29. kultura | 71. taky 3x |
| 30. kvůli | 72. to (= zájm.) 5x |
| 31. Maria | 73. učit se |
| 32. měsíc | 74. umět 2x |
| 33. mít (= vlastnit) 7x | 75. už |
| 34. mluvit | 76. v 4x |
| 35. muset | 77. vědět 2x |
| 36. na | 78. výslovnost |
| 37. nebo | 79. význam |
| 38. nějaký | 80. z |
| 39. neslyšet | 81. zájem |
| 40. o | 82. zvládnout |
| 41. on | 83. že 5x |
| 42. originál | 84. život |

Respondent C – závěrečná písemná práce

N = 145

L = 100

I(i) = N/L = 1,45

-
- | | | |
|------------------------------------|-------------------------|---|
| 1. a 7x | 35. jen | 69. se (= reflex. zájm.) |
| 2. aby | 36. k | 70. slovní zásoba |
| 3. ale 3x | 37. každý 3x | 71. slovo |
| 4. atd. | 38. kde | 72. současný |
| 5. bez | 39. krátký | 73. soustředit se |
| 6. budoucnost | 40. kvůli | 74. stres |
| 7. být | 41. literatura | 75. studium 2x |
| 8. cítit | 42. mít (= vlastnit) 6x | 76. studovat 2x |
| 9. cizí jazyk 2x | 43. moct, nemoct | 77. svůj |
| 10. co | 44. myslet si | 78. také |
| 11. čas | 45. najít | 79. televize |
| 12. často 2x | 46. například 2x | 80. tento |
| 13. český 3x | 47. nebo 3x | 81. test |
| 14. čeština 2x | 48. nějaký | 82. to 3x |
| 15. čist | 49. nepřestat | 83. trochu |
| 16. člověk | 50. nevznikat | 84. už 3x |
| 17. dělat | 51. nový 2x | 85. v 3x |
| 18. den 2x | 52. o 2x | 86. vědět, nevědět |
| 19. dlouhý | 53. ono | 87. velký |
| 20. dnes | 54. plést | 88. všechno |
| 21. doba | 55. pokračovat 2x | 89. výraz |
| 22. domácí úkol | 56. pomáhat | 90. vztah |
| 23. dozvídat se | 57. poslouchat | 91. zájem |
| 24. důležitý (resp. nedůležitější) | 58. potřebovat | 92. zatím |
| 25. emoce | 59. pro 3x | 93. zážitek |
| 26. fakt | 60. problém 2x | 94. znalost |
| 27. gramatika | 61. proto | 95. znát |
| 28. historie | 62. předpokládat | 96. zvládnout |
| 29. hodně | 63. psát | 97. zvláštní |
| 30. chyba | 64. rád | 98. že 3x |
| 31. interference | 65. rádio | 99. žít |
| 32. já 3x | 66. radost | 100. /nečitelné!/
<div style="background-color: #cccccc; padding: 2px;">100. /nečitelné!/
</div> |
| 33. jaký | 67. rozumět | |
| 34. jazyk | 68. samohláska | |

Respondent D – vstupní písemná práce

N = 137

L = 86

I(i) = N/L = 1,59

1. 5	30. krásný	60. skloňování
2. a 3x	31. líbit se 2x	61. skupina
3. ale 3x	32. literatura 2x	62. slovanský jazyk
4. angličtina	33. malý	63. slovo
5. autor 2x	34. měsíc	64. snažit se
6. bohužel	35. milý	65. spousta
7. být 9x, nebýt	36. mít (= vlastnit)	66. studovat 3x
8. Česká republika 2x	37. mluvit	67. špatný (resp. nejhorší)
9. český 2x	38. moc (adv.)	68. tady
10. český jazyk	39. muset	69. tak 2x
11. čeština 5x	40. myslet si	70. taky
12. čeština pro cizince	41. na 4x	71. takže
13. člověk (resp. lidé)	42. název	72. teď
14. délka	43. nebo	73. to (= zájm.) 3x
15. do 2x	44. něco	74. udělat
16. dostat se	45. nedávno	75. Ukrajina
17. doufat	46. několik	76. ukrajinský jazyk
18. gramatika	47. neznat	77. univerzita
19. hodně 3x	48. o 3x	78. už 2x
20. chyba	49. od	79. v 3x
21. já 6x	50. patřit	80. vědět
22. jako	51. pedagogická fakulta	81. veselý
23. jazyk	52. pro	82. výborný
24. jednoduchý	53. proč	83. začátek
25. jméno	54. protože 3x	84. zajímavý
26. když 2x	55. přečíst	85. září
27. klidný	56. přijet	86. že 3x
28. kniha 3x	57. psát	
29. komplikovaný	58. rád	
	59. říct	

Respondent D – závěrečná písemná práce

N = 103

L = 64

$I(i) = N/L = 1,61$

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| 1. 21 | 43. první |
| 2. a 9x | 44. rád |
| 3. anglicky | 45. realizovat se |
| 4. budoucnost | 46. rok |
| 5. být 8x | 47. rusky |
| 6. cena | 48. skloňování |
| 7. časování | 49. slovanský jazyk |
| 8. česky | 50. studium |
| 9. český jazyk | 51. studovat 2x |
| 10. čeština 2x | 52. systém |
| 11. člověk | 53. šance |
| 12. dobrá | 54. to (= zájm.) 2x |
| 13. dokonale | 55. ukrajinsky |
| 14. dospělý | 56. ukrajinský jazyk |
| 15. důvod 4x | 57. umět |
| 16. Evropa | 58. v 2x |
| 17. hlavní | 59. vědět |
| 18. hodně | 60. velký 2x |
| 19. chtít 3x | 61. více |
| 20. já 3x | 62. výjimka |
| 21. jazyk | 63. zajímavý |
| 22. jeden | 64. že 4x |
| 23. jestli | |
| 24. ještě 2x | |
| 25. Karlova | |
| univerzita 2x | |
| 26. komplikovaný | |
| 27. který 2x | |
| 28. logicky | |
| 29. mít (= vlastnit) 5x | |
| 30. mluvit | |
| 31. moc (adv.) | |
| 32. myslící | |
| 33. na 2x | |
| 34. najít | |
| 35. naučit se | |
| 36. několik | |
| 37. plus | |
| 38. podobný | |
| 39. poslední | |
| 40. práce | |
| 41. pro | |
| 42. proč 2x | |

Respondent E – vstupní písemná práce

N = 180

L = 110

I(i) = N/L = 1, 64

-
- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| 1. a 5x | 38. kurz | 75. srpen |
| 2. a proto 2x | 39. lekce 2x | 76. Stanislav |
| 3. aby | 40. líbit se 2x | 77. stejně |
| 4. ale 2x | 41. mateřský jazyk | 78. studium |
| 5. asi | 42. melodický | 79. studovat 5x |
| 6. brzo | 43. melodie 2x | 80. svůj 2x |
| 7. být 8x, nebýt | 44. měsíc | 81. šťastný |
| 8. cíl | 45. mít | 82. ta 3x |
| 9. český | 46. mluvit 3x, nemluvit | 83. tady |
| 10. česky 2x | 47. moc (adv.) | 84. takhle |
| 11. český jazyk | 48. můj 2x | 85. ten 3x |
| 12. Česka | 49. myšlenka | 86. těžký |
| 13. čeština 4x | 50. na 5x | 87. to (= zájm.) 4x |
| 14. čist | 51. nacházet | 88. trochu |
| 15. člověk | 52. naučit se 3x | 89. týden |
| 16. ČS 3x | 53. neskončit | 90. učitel 2x |
| 17. další | 54. od | 91. udělat |
| 18. do | 55. on | 92. Ukrajina |
| 19. dobrý (resp.
nejlepší) | 56. opravdu | 93. ukrajinština 2x |
| 20. dostat se 3x | 57. podařit! (se) | 94. určitě |
| 21. doufat 2x | 58. podobný | 95. už 3x |
| 22. dvakrát | 59. pomoci | 96. užitečný |
| 23. hodně 3x | 60. potom | 97. v 2x |
| 24. chtít | 61. pro 2x | 98. věc 3x |
| 25. chytrý | 62. probíhat | 99. vlastní |
| 26. i | 63. proto | 100. vůbec |
| 27. já 5x | 64. protože 2x | 101. vyjadřovat |
| 28. jako 2x | 65. průběh | 102. výslovnost |
| 29. jazyk | 66. první | 103. vysoká škola |
| 30. ještě | 67. přírodovědecká
fakulta | 104. výuka |
| 31. jiný | 68. psát | 105. za |
| 32. kamarád | 69. půl | 106. začít 2x |
| 33. Karlova univerzita | 70. rok | 107. základní |
| 34. když 2x | 71. rusky | 108. zkouška |
| 35. ke | 72. s 2x | 109. zopakovat |
| 36. konečně | 73. složitý | 110. že 2x |
| 37. který | 74. snažit se 2x | |

Respondent E – závěrečná písemná práce

N = 162

L = 111

I(i) = N/L = 1,46

-
- | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------------|
| 1. 2014 | 44. naučit se | 87. trochu |
| 2. 8 | 45. navíc | 88. třetí |
| 3. a 8x | 46. nebo | 89. ukrajinsky |
| 4. akcent | 47. nejdřív | 90. ukrajinština |
| 5. ale 3x | 48. neobvyklý | 91. Ukrajina |
| 6. během | 49. nevědět | 92. určitě |
| 7. běžný | 50. nikdo | 93. úroveň |
| 8. být 12x, nebýt 3x | 51. občas 2x | 94. úspěch |
| 9. co 2x | 52. odlišný | 95. v 4x |
| 10. což | 53. opakovat | 96. věc |
| 11. čárka | 54. patřit | 97. však |
| 12. český jazyk | 55. plurál | 98. všichni |
| 13. čeština 3x | 56. podobný 2x | 99. výjimka |
| 14. dělat | 57. pořad | 100. výslovnost 2x |
| 15. divný | 58. Praha | 101. vždycky 2x |
| 16. do | 59. praxe | 102. z |
| 17. druhá | 60. pro 2x | 103. za |
| 18. existovat | 61. problém 2x | 104. začít |
| 19. falešní přátelé | 62. prostě | 105. zapomenout |
| 20. háček | 63. proto | 106. září |
| 21. hodně 2x | 64. první | 107. zlepšit |
| 22. i 2x | 65. přát | 108. zlepšit se |
| 23. já 2x | 66. přestože | 109. znamenat |
| 24. jak se říká | 67. přijet | 110. že |
| 25. jakmile | 68. rád | 111. život |
| 26. jako | 69. rok | |
| 27. jazyk | 70. skloňování | |
| 28. jednoduchý | 71. skupina | |
| 29. k | 72. slabika | |
| 30. každý | 73. slovanský jazyk | |
| 31. komplikace | 74. snažit se | |
| 32. který | 75. spisovně 2x | |
| 33. mateřský jazyk | 76. spousta | |
| 34. měsíc | 77. stejný | |
| 35. mít (modál.) | 78. student 2x | |
| 36. mít (= vlastnit) 2x | 79. studium 6x | |
| 37. mluvící | 80. studovat | |
| 38. mluvit, nemluvit | 81. svůj | |
| 39. moc (adv.) 2x | 82. také | |
| 40. můj 3x | 83. tedy | |
| 41. muset | 84. těžký 3x | |
| 42. myslet si | 85. to (= zájm.) 3x | |
| 43. na | 86. tohle | |

Respondent F – vstupní písemná práce

N = 225

L = 109

I(i) = N/L = 2,06

1. 5	38. když 2x	74. rozumět
2. 6	39. konec	75. Rus
3. a 12x	40. Krasnojarsk	76. Rusko 2x
4. aby 3x	41. kultura	77. ruský! (ruský
5. ale 2x	42. kurz	jazyk)
6. architektura	43. maturitní zkouška	78. skončit
7. blízký (resp. bližší)	44. měsíc 3x	79. stav
8. brzo	45. město	80. studovat 7x
9. budoucnost	46. mít (= vlastnit) 5x, nemít	81. šance
10. být 7x	47. moct 2x	82. škola
11. cizí jazyk	48. možný	83. tady
12. co 2x	49. můj 2x	84. tak 9x
13. čas	50. muset 2x	85. takový
14. čeština pro cizince	51. myslet! (si) 4x, nemyslet! (si)	86. taky 2x
15. dítě	52. na 4x	87. teď
16. do	53. nad	88. to (= zájm.) 7x
17. ČR 2x	54. nebo	89. učit 3x
18. dobrý 2x	55. někdo	90. učitelka
19. člověk 3x	56. neposlouchat	91. udělat
20. český jazyk 4x	57. o 6x	92. umět
21. čeština 4x	58. obor	93. už 5x
22. dobře	59. obyčejný	94. v(e) 6x
23. dospělý člověk	60. odpověď	95. věc
24. dostat! (se)	61. on 4x	96. vědět 2x
25. doufat	62. pak	97. vůbec
26. Evropa	63. podobný	98. vybrat
27. hezký	64. Praha	99. vystudovat 2x
28. hodně	65. proč	100. vždycky
29. chtít 5x	66. prostě 2x	101. začít 2x
30. já 2x	67. protože 4x	102. zahraničí
31. jako	68. před	103. zájem 3x
32. jazyk 2x	69. přemýšlet	104. země 2x
33. jeden 2x	70. přijet	105. znamenat
34. jenom	71. připravovat se	106. znát
35. jestliže	72. rok	107. zpátky
36. jiný	73. rozmýšlet! (= přemýšlet)	108. že 7x
37. kde		109. život 2x

Respondent F – závěrečná písemná práce

N = 206

L = 115

I(i) = N/L = 1,79

1. a 9x	41. kam	81. stejně
2. a proto 2x	42. Karlova	82. studium 2x
3. a tak 2x	univerzita	83. studovat 6x
4. aby	43. kde	84. svůj
5. ale 2x	44. když	85. šance
6. anglicky	45. konkrétně	86. ta
7. angličtina	46. krásný 2x	87. tak 2x
8. architektura 6x	47. který	88. také 2x
9. B2	48. láska	89. tam
10. bydlení 2x	49. líbit se	90. teď
11. být 10x	50. magisterské	91. ten
12. co	studium	92. to (= zájm.) 5x
13. což	51. maminka	93. účel
14. Česká republika	52. město 2x	94. udělat 2x
2x	53. mít (= vlastnit)	95. umět
15. český jazyk 2x	6x, nemít	96. úplný
16. čeština 4x	54. moc (adv.)	97. úroveň
17. čeština pro	55. možnost	98. už
cizince	56. můj 2x	99. v(e) 7x
18. člověk	57. muset 2x	100. varianta
19. dneska	58. myslet si 2x	101. všechno
20. do 4x	59. na 5x	102. všichni
21. dobrý	60. o	103. vybrat! (si)
22. dobře (resp.	61. obor	104. vystudovat 2x
nejlépe)	62. osobně	105. vždycky
23. dostat se	63. pak	106. začátečník
24. doufat	64. perfektní 2x	107. začít 4x
25. dovolená	65. plán	108. zahraničí
26. druhý	66. populární	109. zájem
27. gotika	67. potřebný	110. zima
28. hodně 2x	68. Praha 4x	111. zjistit
29. chtít	69. pro 2x	112. zkusit
30. já 2x	70. proto	113. známý
31. jak	71. protože 2x	114. žádný
32. jako	72. Rusko	115. že 7x
33. jaký	73. s 3x	
34. jazyk	74. semestr	
35. jen	75. sen	
36. ještě 2x	76. situace	
37. jet 2x	77. skoro	
38. jiný	78. skupina	
39. jistý	79. spokojený	
40. jít 2x	80. stát se	

Respondent G – vstupní písemná práce

N = 157

L = 111

I(i) = N/L = 1,41

-
- | | | |
|----------------------------------|------------------------|---------------------|
| 1. 2013 | 43. kurz | 86. spolu 2x |
| 2. 2014 2x | 44. léto | 87. stát se |
| 3. a 7x | 45. měsíc 2x | 88. strávit |
| 4. ale 2x | 46. milý | 89. studium |
| 5. alespoň | 47. mluvit 2x | 90. ta |
| 6. ani 2x | 48. moct 3x, nemoct | 91. ten 2x |
| 7. být 2x | 49. můj | 92. tentokrát |
| 8. cesta | 50. na 3x | 93. to (= zájm.) 2x |
| 9. cestovat | 51. náročný | 94. trochu |
| 10. cestovní agentura | 52. náš 3x | 95. třetí |
| 11. cestující (verbální
adj.) | 53. navštívit | 96. už |
| 12. čas 2x | 54. nebo | 97. v 6x |
| 13. Česká republika | 55. něco | 98. velmi |
| 14. český jazyk | 56. nemít (= vlastnit) | 99. veškerý |
| 15. čeština 2x | 57. neřít | 100. vrátit se |
| 16. člověk | 58. netrvat | 101. vtipný |
| 17. další | 59. nota | 102. vztah |
| 18. dělat | 60. obchod | 103. vždy |
| 19. dětství | 61. objednat | 104. začátek |
| 20. dlouho | 62. od | 105. zapsat se |
| 21. do 2x | 63. on 4x | 106. zase |
| 22. docela | 64. pampeliška | 107. zdát se |
| 23. dodávat | 65. po 2x | 108. zima |
| 24. dohodnout se | 66. podmínka | 109. zúčastnit se |
| 25. dominantní | 67. podobný | 110. žádný |
| 26. domů | 68. poprvé | 111. že 2x |
| 27. druhý | 69. potkat | |
| 28. Evropa | 70. pouze | |
| 29. já 3x | 71. Praha 2x | |
| 30. jako | 72. pro | |
| 31. jazyk 2x | 73. protože 2x | |
| 32. jen | 74. průvodce | |
| 33. jezdit | 75. přátelství | |
| 34. jinak | 76. přepadnout | |
| 35. každý | 77. přijet 2x | |
| 36. kdy | 78. původně | |
| 37. když | 79. rande | |
| 38. komický | 80. rok 3x | |
| 39. konat se | 81. rozluka | |
| 40. koncovka | 82. rozvoj | |
| 41. konverzace | 83. s(e) 4x | |
| 42. koupit si | 84. schůze | |
| | 85. slovo | |

Respondent G – závěrečná písemná práce

N = 146

L = 103

I(i) = N/L = 1,42

1. a 3x	35. Karel IV.	70. půl
2. a proto	36. když	71. rok
3. a tak	37. mateřský jazyk	72. skladatel
4. aktivně	38. mateřština	73. skloňování
5. ale	39. Milan Kundera	74. Slovan
6. alespoň	40. milovat	75. slovosled
7. Antonín Dvořák	41. mít (= vlastnit), nemít	76. slovní
8. atd.	42. mnohem	77. snadný (resp. snadnější)
9. až	43. monarcha	78. spisovatel
10. Bedřich Smetana	44. možná	79. stát se
11. být 9x	45. možnost	80. studovat
12. čárka	46. můj	81. svět
13. čas	47. na	82. světoznámý
14. český jazyk 2x	48. náročný	83. svůj
15. čeština 3x	49. navíc	84. špička
16. dělat	50. navštívit	85. ta 2x
17. diakritika	51. nebo	86. také
18. do	52. někdy 2x	87. takový
19. doba	53. několikrát	88. ten 2x
20. dobrý (resp. nejlepší)	54. neuvěřitelně	89. těžký, těžký (resp. nejhorší)
21. dodnes	55. ona	90. to (= zájm.) 7x
22. doufat	56. ovšem	91. trochu
23. důvod	57. podařit se	92. už
24. háček	58. podle	93. v(e) 2x
25. hodně, hodně (resp. víc)	59. poslouchat	94. věc
26. hudební	60. potřebovat	95. velmi
27. chtít	61. pracovat	96. všechno 2x
28. chyba	62. Praha	97. z 2x
29. já 5x	63. pro 4x	98. začít
30. jako 2x	64. proč	99. známý
31. jazyk 6x	65. před	100. způsob
32. jeden	66. překladatelka	101. zvrtná zájmena
33. k	67. přesto	102. žádný
34. Karel Čapek	68. přiblížit se	103. že 2
	69. psaní	

Respondent H – vstupní písemná práce

N = 205

L = 118

I(i) = N/L = 1,74

1. a 8x	42. líbit se 2x	82. rozumět 2x,
2. ale 4x	43. literatura	nerozumět
3. až	44. malý	83. ruština
4. bavit	45. mezi	84. s 2x
5. bez	46. mít (= vlastnit) 4x	85. se (reflexivní
6. blízký	47. mluvit 2x	zájm., resp. sebe)
7. být 5x, nebýt	48. moct 2x	86. slovenština
8. často 2x	49. myslet 2x	87. Slovinsko
9. česky 3x	50. na 3x	88. slyšet
10. český 3x	51. naučit se	89. současný
11. čeština 11x	52. nejen	90. stejný
12. dělat 2x	53. někdy	91. středoevropský
13. dlouho	54. nevědět	92. studovat 3x
14. dnes	55. než	93. svůj
15. do	56. o	94. tak
16. dobře 2x	57. oblíbený	95. také 4x
17. druhý 2x	58. obor 2x	96. ten
18. dříve	59. obtížný (resp.	97. to (= zájm.) 3x
19. dva	nejobtížnější)	98. učit se 4x
20. gramatika 2x	60. on	99. učitelka
21. hláska	61. Polka	100. ukázka
22. chtít	62. Polsko	101. v 5x
23. chyba	63. polský	102. veliký
24. intenzivní	64. polština 3x	103. velmi
25. já 6x	65. poprvé	104. vliv
26. jako 2x	66. pracovat	105. vůbec
27. jazyk 4x	67. Praha	106. vyslovovat
28. jeden	68. prázdniny	107. výuka
29. její	69. pro 2x	108. začít 4x
30. jenom 2x	70. problém	109. zajímat
31. jestli	71. program	110. základ
32. ještě	72. protože 3x	111. západoslovanský
33. jet	73. přecíst	jazyk
34. jezdit	74. před	112. zaujmout
35. když	75. překlad	113. zjistit
36. kniha 2x	76. překládání	114. znát
37. konfrontace	77. překládat	115. zvlášť
38. krásný (resp.	78. rád 2x	116. zvuk
krásnější)	79. rok 2x	117. že 4x
39. který 2x	80. rozdíl	118. život
40. kurz	81. rozhodnout se	
41. letní		

Respondent H – závěrečná písemná práce

N = 244

L = 155

I(i) = N/L = 1,57

1. a 6x	43. krátký 2x	82. poprvé
2. ale 2x	44. který	83. používat
3. až	45. kvantita	84. pozdě
4. být 11x	46. kvůli 2x	85. Praha 2x
5. což	47. líbit se	86. pravopis
6. často 2x	48. magisterské	87. pražský
7. čekat	studium	88. pro
8. Česká republika	49. melodie	89. problém
9. česko-polský	50. měsíc	90. protože 2x
10. český	51. metro	91. překlad
11. čeština 7x	52. míchat	92. při
12. další 2x	53. místo	93. přijet
13. dělat	54. mít (= vlastnit) 5x	94. příští
14. den	55. mluvit	95. přízvuk
15. dětský	56. moc (adv.)	96. rád 2x
16. díky 2x	57. moct, nemoct	97. radost
17. diplomová práce	58. myslet	98. rámeček
18. dlouhý	59. myslet si	99. ročník
19. do 2x	60. na 5x	100. rodina
20. dobrý (resp. nejlepší)	61. naopak	101. rok
21. dobře	62. napsat	102. rychle 3x
22. dočkat se 2x	63. naučit se, nenaučit se	103. s 3x
23. doprava	64. některý	104. samohláska
24. doufat 2x	65. nevědět	105. sedmnáct
25. dozvědět se	66. neznělé ch	106. semestr
26. dříve	67. než	107. setkat se
27. gramatika 2x	68. nikdy	108. skloňování
28. hodnocený	69. o 2x	109. skoro
29. hora	70. obecná čeština	110. slova
30. chyba	71. obhajovat	111. Slovinsko
31. já 4x	72. odlišný	112. slovo
32. jazyk 2x	73. ona (= 3. os. sg. f.) 4x	113. slyšet
33. její	74. ona (= 3. os. pl. n.) 2x	114. snadno
34. jestli	75. ony	115. správně
35. ještě	76. ovládnout	116. stanice
36. jezdit	77. pět	117. stát
37. jiný 2x	78. plést se	118. stipendium
38. kde	79. podobný 2x	119. strávit
39. když 2x	80. pokračovat	120. špatný (resp. nejhorší)
40. kniha	81. polština 2x	121. také 2x
41. konečně		122. teď
42. krásně		123. téma

124. těšit se
125. to (= zájm.) 3x
126. třetí
127. učit se
128. úplně
129. už 3x
130. v 10x
131. věc
132. velmi 3x
133. věnovat
134. všechna

135. vyslovit
136. výslovnost
137. vysoká škola
138. výuka
139. začít
140. zajímavý
141. zájmena
142. zalíbit se
143. zapamatovat
144. zase
145. zdobnělina

146. zimní
147. získat
148. zjistit
149. zkratka
150. znělé h
151. znít
152. zvlášť
153. zvolit si
154. zvuk
155. že 6x

Respondent I – vstupní písemná práce

N = 167

L = 103

I(i) = N/L = 1,62

1. 1968	41. magor	84. to (= zájm.) 2x
2. a 4x	42. mít (= vlastnit) 2x	85. třeba
3. a tak dále	43. mít (modál.)	86. učit se
4. ale 2x	44. moderní	87. událost
5. anebo	45. muset	88. univerzita
6. budoucnost	46. na	89. upálit se
7. být 5x	47. náhoda	90. už
8. co	48. najít 2x	91. v(e) 11x
9. Česko 2x	49. napsat	92. velmi
10. česky	50. náročný	93. vystudovat
11. český 5x	51. něco 3x	94. vždycky
12. čeština 4x	52. nestihnout	95. zabývat se
13. dějiny	53. nevědět	96. začínat
14. dělat 2x	54. než 2x	97. začít
15. den	55. o 2x	98. zajímavý
16. diplomová práce	56. oblast 3x	99. zaujmout
17. divadlo	57. obvykle	100. znamenat
18. dokonalý (resp. nejdokonalejší)	58. Paříž	101. zvládnout
19. dva 2x	59. plán	102. žít
20. film	60. potom	103. život
21. Francie	61. potřeba	
22. hodně, hodně (resp. víc) 2x	62. pracovat 2x	
23. hudba	63. pro	
24. chtít 3x	64. prodávat	
25. i	65. protože 2x	
26. já 4x	66. před	
27. Jan Palach	67. překvapit	
28. jazyk 2x	68. připravený	
29. jeden	69. půl	
30. jestli 3x	70. rád	
31. když	71. rok 2x	
32. kinematografie 2x	72. se (předložka)	
33. kino	73. slyšet	
34. krásný	74. strašně	
35. který 2x	75. student	
36. kultura	76. studování	
37. líbit se	77. studovat	
38. literatura 3x	78. svůj	
39. maďarský	79. ta 3x	
40. maďarština	80. tady	
	81. takový	
	82. takže	
	83. ten 2	

Respondent I – závěrečná písemná práce

N = 199

L = 123

I(i) = N/L = 1,62

1. 1968	40. jazyk 2x	82. ptát se
2. a 8x	41. jen	83. radost
3. ačkoliv 2x	42. kde	84. rok 2x
4. ale	43. když 2x	85. rozhodnout se
5. bez	44. který 2x	86. s(e) 2x
6. Brno	45. květen	87. samozřejmě
7. být 3x, nebýt	46. letos	88. se (reflex. zájm.)
8. cíl	47. literatura 3x	89. sehnat
9. co 2x	48. maďarský	90. situace
10. často	49. měsíc	91. slyšet
11. Česko 2x	50. mít (= vlastnit) 4x	92. Sorbonna
12. český 3x	51. mít (modál.)	93. střední
13. česky 4x	52. mluvit	94. studovat
14. čeština 2x	53. moct 2x	95. svůj 2x
15. člověk (resp. lidé) 2x	54. možná	96. šance
16. dál	55. na 3x	97. ta
17. dělat	56. napsat	98. tak 3x
18. diplomová práce	57. náročný	99. také 2x
19. do	58. něco	100. takhle
20. doba 2x	59. nějaký	101. takový
21. dobře	60. nevědět	102. tedy
22. dopadnout (= stát se)	61. než	103. tehdejší
23. dosáhnout	62. o 8x	104. tehdy
24. doufat	63. Olomouc	105. tehle
25. dva	64. pak 2x	106. tento
26. Evropa	65. Paříž	107. to (= zájm.) 7x
27. film 2x	66. pěkný	108. trávit
28. firma	67. po	109. učit se 5x
29. Francie	68. pokud	110. už
30. francouzský 3x	69. pomoci	111. v(e) 9x
31. gymnázium	70. práce	112. všechno
32. historie	71. pracovat	113. vypadat
33. hodně, hodně (resp.) víc	72. Praha 2x	114. vysoká škola
34. chtít 2x	73. proč	115. vystudovat
35. i když	74. prodávat	116. vzniknout
36. já 2x	75. promítat se	117. z
37. jak	76. prozatím	118. začínat
38. Jan Palach	77. před	119. zájem 2x
39. Jan Zajíc	78. překvapeně	120. zajímat se 2x
	79. překvapující	121. znamenat
	80. přestěhovat si	122. zvědavě
	81. psát	123. že 3x

Respondent J – vstupní písemná práce

N = 208

L = 100

I(i) = N/L = 2,08

1. a 12x	34. jako 4x	69. přát si
2. aby 4x	35. jazyk 3x	70. překládat
3. ale	36. kamarád	71. překladatel
4. bydlet	37. kolej	72. příští
5. být 9x, nebýt	38. který 2x	73. rád 4x
6. cestování	39. lehký	74. rok 3x
7. čas 2x	40. líbit se	75. romantismus
8. Čech	41. literatura 2x	76. s
9. Čechy	42. Mácha	77. sejit se
10. Česká republika 2x	43. mít (= vlastnit) 5x	78. sen
11. český 4x	44. mluvit 2x	79. seznámit! (se)
12. čeština 7x	45. moc (adv.) 4x	80. studovat 4x
13. díky	46. můj 3x	81. svůj
14. dlouho	47. my	82. syn
15. do 3x	48. na 7x	83. štěstí
16. dobrý	49. náhoda	84. tady
17. dobře 2x	50. nakonec	85. taky 2x
18. dostat 2x	51. náměstí	86. teď 2x
19. doufat	52. navštěvovat	87. ten
20. druhý	53. navštívit	88. těžký
21. držet	54. o 2x	89. trvat 2x
22. dva	55. občas	90. v 7x
23. Egypt 4x	56. od	91. velký
24. fakulta 3x	57. ona (3. os.sg.)	92. vízum
25. Farid	58. orloj	93. vypadat
26. Filozofická fakulta	59. papír	94. vyplnit
27. gramatika	60. polština	95. z
28. hlavní	61. považovat	96. zájem
29. hodně 3x	62. pracovat	97. země
30. hodný	63. Praha 7x	98. znalost
31. hudba	64. pro 4x	99. že 4x
32. chtít 3x	65. proto	100. životní
33. já 3x	66. protože 4x	
	67. průvodce 2x	
	68. první 3x	

Respondent J – závěrečná písemná práce

N = 151

L = 85

I(i) = N/L = 1,78

1. a 3x	29. kultura 2x	59. slovanský jazyk 2x
2. a proto 2x	30. líbit se	60. snažit se
3. aby 2x	31. literatura	61. studovat 6x
4. ale 2x	32. málo 2x	62. svůj
5. být 4x	33. město	63. tak
6. cestovat	34. mezi	64. teď
7. Česká republika	35. mít (= vlastnit) 5x	65. těžký 4x
8. česky 2x	36. mluvit 5x	66. to
9. český 2x	37. moc (adv.) 3x	67. tradice
10. český jazyk	38. muset	68. turista
11. čeština 11x	39. my	69. u
12. člověk (resp. lidé) 2x	40. myslet si	70. umět 2x
13. dělat	41. náhoda	71. umožňovat 2x
14. do	42. nejen – ale i 2x	72. v 4x
15. dobře 2x	43. o	73. vedle
16. Egypt	44. ona (3. os. sg.)	74. velký
17. existovat	45. patřit	75. výhoda
18. gramatika 2x	46. polština	76. výjimečnost
19. hledat	47. používat	77. výjimečný
20. hodně	48. později	78. výslovnost
21. i	49. pracovat	79. vždyť 2x
22. já 4x	50. Praha 2x	80. zájem
23. jako 2x	51. pro 2x	81. ze všech sil
24. jazyk 4x	52. protože 3x	82. zlepšit se
25. jestli	53. průvodce	83. znamenat
26. jiný 2x	54. první	84. zvyk
27. krásný (resp. nejkrásnější)	55. rád 3x	85. že 3x
28. který	56. ročník	
	57. rozhodnout se	
	58. rozumět	

Respondent K – vstupní písemná práce

N = 142

L = 106

I(i) = N/L = 1,34

-
- | | | |
|--------------------------------|----------------------|---------------------|
| 1. 1945 | 36. jihoslovanský | 72. připravovat |
| 2. 20. | 37. k | 73. psát |
| 3. 2008 | 38. když | 74. půl |
| 4. 2010 2x | 39. konec | 75. r. 2x, rok 2x |
| 5. 2013 | 40. letní 2x | 76. rozumět |
| 6. 2014 | 41. léto | 77. se (předložka) |
| 7. a 4x | 42. -li | 78. semestr |
| 8. ale 3x | 43. maturita | 79. století |
| 9. alespoň | 44. menšina | 80. Strasbourg |
| 10. asi 2x | 45. migrace | 81. střední |
| 11. Berlín | 46. mít (= vlastnit) | 82. studium |
| 12. berlínská stěna!
(zed') | 47. mnohý | 83. studovat 2x |
| 13. bez | 48. moc (adv.) | 84. svůj |
| 14. běžný | 49. můj | 85. škola |
| 15. Brno | 50. náhodou | 86. tady |
| 16. být 4x | 51. nebezpečný | 87. tak |
| 17. cesta | 52. nebo | 88. také |
| 18. cítit | 53. neexistovat | 89. téma 2x |
| 19. čas | 54. Němec | 90. to (= zájm.) 2x |
| 20. část | 55. Německo | 91. trochu |
| 21. Čechy | 56. německy | 92. učit se |
| 22. Česká republika | 57. německý | 93. v 11x |
| 23. čeština 2x | 58. nemluvit | 94. válka |
| 24. dějiny | 59. nemoc 2x | 95. vést |
| 25. dětství | 60. nikdo | 96. vyhnání |
| 26. dizertace | 61. o 2x | 97. vypadat |
| 27. do | 62. od | 98. vystěhovat se |
| 28. dobře | 63. otevřený | 99. vzít |
| 29. dokonale | 64. padnout | 100. z |
| 30. Evropa 2x | 65. Paříž | 101. zájem |
| 31. generace | 66. PhD-práce | 102. zeměpis |
| 32. hned | 67. po 2x | 103. znát, neznat |
| 33. hodně (resp. víc) | 68. potom 2x | 104. zvědavý |
| 34. já | 69. Praha | 105. že 2x |
| 35. jak | 70. před | 106. život |
| | 71. přesně | |

Respondent K – závěrečná písemná práce

N = 231

L = 161

I(i) = N/L = 1,44

1. 1989	43. jeden 2x	85. po
2. 2008	44. Karlova	86. podívat
3. 2009	univerzita	87. potíže
4. 2013	45. kdy	88. Praha
5. a 8x	46. když	89. pramen
6. aby	47. kultura	90. pro
7. ale	48. kurz	91. proti
8. alespoň	49. kvůli	92. protože
9. asi	50. lektorka	93. první
10. Berlín	51. Leningrad	94. především
11. berlínská zeď	52. letní 2x	95. předtím
12. blízký	53. líbit! (se)	96. překládaný
13. Brno 2x	54. literatura	97. přelom
14. budoucnost	55. loni	98. přerušení
15. být 10x	56. magisterská práce	99. přežít
16. bývalý	57. mezi 2x	100. při 2x
17. co	58. mimo	101. publikace
18. často	59. moc (adv.) 2x	102. r., rok 4x
19. Česko	60. moct	103. Rusko
20. Československo	61. můj	104. ruština 4x
21. český	62. my	105. rychle
22. čeština 3x	63. myslet	106. semestr
23. dějiny	64. na 5x	107. sklononce?
24. díky	65. např.	(nečitelné)
25. dítě	66. národ	108. skutečně
26. dlouhý 2x	67. náš 2x	109. slovanský jazyk
27. do 4x	68. nebezpečný	110. slovo
28. doktorské	69. několik	111. soukromý
studium	70. němčina	112. soused
29. držet	71. Němec	113. spousta
30. důvod	72. německý 2x	114. starý (resp. starší)
31. Evropská unie	73. nepodařit se	115. stát
32. historický	74. než	116. studium
33. chyba	75. nový	117. svět
34. chystat se	76. o	118. svůj
35. imperfektivum	77. obě	119. systém
36. Inalco	78. ostatní	120. systematický
37. integrace	79. ovládat	121. šestnáct
38. intenzita	80. padat	122. škola
39. já 3x	81. paní	123. šťastný (resp.
40. jak 2x	82. Paris X-Nanterre	šťastnější)
41. jako 5x	83. Paříž	124. tajemství
42. jazyk	84. perfektivum	125. tak 2x

- | | | |
|--|---------------------------------|--------------|
| 126. také 2x | 138. válka | 150. z 2x |
| 127. takový | 139. večer | 151. začínat |
| 128. téma | 140. velký | 152. západ |
| 129. ten 2x | 141. věřit | 153. západní |
| 130. těžký | 142. vstupné | 154. zážitek |
| 131. to (= zájm.) 3x | 143. vůbec | 155. získat |
| 132. ty (ukaz. zájmeno
od ten/ta, plurál) | 144. vybrat | 156. zkoušet |
| 133. učit se 4x | 145. východ | 157. změnit |
| 134. událost | 146. vypadat | 158. znalost |
| 135. univerzita | 147. vysoký (resp.
nejvyšší) | 159. způsob |
| 136. už 2x | 148. vysvětlování | 160. zvědavý |
| 137. v 9x | 149. výuka | 161. že |

Respondent L – vstupní písemná práce

N = 199

L = 112

I(i) = N/L = 1,78

- | | | |
|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| 1. a 9x | 41. letní škola | 81. stejně |
| 2. aby 4x | slovanských | 82. studijní obor |
| 3. až | studií | 83. studovat 2x |
| 4. bavit 4x | 42. léto | 84. svůj |
| 5. bez | 43. Lužice | 85. škola 3x |
| 6. blízký (resp. bližší) | 44. málo | 86. šťastná |
| 7. bohužel | 45. malý | 87. tak (= takže) 2x |
| 8. budoucnost | 46. mezi | 88. tak (= tolik) |
| 9. být 6x, nebýt | 47. mít (= vlastnit), nemít | 89. taky 2x |
| 10. cizí jazyk 2x | 48. moct 3x | 90. tam |
| 11. co se týká | 49. můj | 91. teď 3x |
| 12. Česko 2x | 50. muset 2x | 92. ten 5x |
| 13. česky 2x | 51. na 7x | 93. to (= zájm.) 2x |
| 14. čeština 5x | 52. na příklad | 94. týden |
| 15. člověk (resp. lidí) | 53. naučit se | 95. učit se 3x |
| 16. čtyři | 54. nejdřív | 96. univerzita |
| 17. dál | 55. někdy | 97. užívat |
| 18. daleko | 56. nezapomenout | 98. v(e) 10 x |
| 19. dělat | 57. občas | 99. všeobecně |
| 20. do | 58. on 2x | 100. vybrat si 3x |
| 21. dobře | 59. ona | 101. výměna |
| 22. dost | 60. pak 3x | 102. vytvoření |
| 23. doufat | 61. párkrát | 103. vytvořit se |
| 24. dva | 62. polepšit si | 104. vždyť |
| 25. gramatický | 63. Polsko | 105. z |
| 26. hlavně 4x | 64. polština 2x | 106. za |
| 27. hlavní | 65. používání | 107. zabývat se |
| 28. hodně | 66. používat | 108. začít |
| 29. chyba | 67. Praha 2x | 109. západní slavistika |
| 30. já 3x | 68. protože | 110. zmatek |
| 31. jako | 69. předmět | 111. žák |
| 32. jazyk 5x | 70. předtím | 112. že 3x |
| 33. ještě | 71. rok (resp. let) | |
| 34. jet | 72. rozeznávat | |
| 35. jmenovat se | 73. ruština 2x | |
| 36. kamarád | 74. říct | |
| 37. kde | 75. s 4x | |
| 38. krátký | 76. sedm | |
| 39. který | 77. semestr 2x | |
| 40. letní | 78. skupina 2x | |
| | 79. slovní zásoba | |
| | 80. smíchání | |

Respondent L – závěrečná písemná práce

N = 197

L = 119

I(i) = N/L = 1,66

1. 7	39. k	80. přijít
2. 9	40. kde	81. rok (resp. léta) 2x
3. a 4x	41. kdo ví	82. rozhodnout se 4x
4. ale 2x	42. když	83. ruština
5. až	43. konat se	84. s 5x
6. blízký (resp. bližší)	44. konečně	85. seznámit se
7. budoucnost	45. který 3x	86. si (= vzájemně)
8. být 10x (plnovýznam.)	46. láska	87. skupina
9. cizí jazyk	47. milovat	88. společný
10. co	48. mít (= mít povinnost)	89. spolu 2x
11. část 2x	49. mít (= vlastnit)	90. studovat
12. Česká republika	50. možná 2x	91. škola
13. čeština 12x	51. možnost 2x	92. šťastně
14. dál	52. můj 3x	93. šťastný 3x
15. dlouho	53. na	94. štěstí
16. do	54. na věky věků	95. ta 2x
17. dodatkový	55. nádherný	96. tak 4x
18. dojít (= pochopit)	56. náš	97. teď
19. doma	57. naučit se	98. tenkrát
20. dopadnout (= stát se)	58. navštěvovat	99. to (zájm. ukazovací) 4x
21. doufat	59. něco	100. týdně
22. francouzština	60. někdy	101. u
23. gymnázium	61. nevědět	102. už 2x
24. hlavní	62. nevydržet	103. v(e) 6x
25. hned	63. nevytvořit se	104. velký
26. hodina	64. nový	105. víc a víc 2x
27. hodně (resp. nejvíc)	65. o	106. volba
28. chtít 3x, nechtít	66. obecná čeština	107. však
29. chvíle	67. objevovat se	108. vypadat
30. chyby	68. obor	109. vztah 4x
31. i	69. odkrýt	110. začátek
32. i když	70. ona 2x	111. základní škola
33. já 2x	71. opravovat	112. západní slavistika
34. jak 2x	72. opustit 2x	113. zapsaná
35. jednou	73. pak 2x	114. zase 2x
36. ještě	74. pán Bůh	115. zkusíme se! (= pokusíme se)
37. jiný 2x	75. párkrát	116. zkusit
38. jít	76. považovat	117. zůstat
	77. poznávat se	118. že 3x
	78. pravidelně	119. žít
	79. pro 4x	

Respondent M – vstupní písemná práce

N = 214

L = 115

I(i) = N/L = 1,86

-
- | | | |
|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. 40 | 40. mimo | 79. spolu |
| 2. a 17x | 41. místo 2x | 80. student |
| 3. aby 2x | 42. mít (= vlastnit) 4x | 81. studovat 4x |
| 4. ačkoli | 43. mluvit 6x | 82. šance |
| 5. ale 4x | 44. moc (adv.) 3x | 83. šok |
| 6. angličtina | 45. moct | 84. špatně (resp. hůř) |
| 7. Brno | 46. Morava | 85. tady |
| 8. být 10x, nebýt 2x | 47. můj 2x | 86. těžké |
| 9. co | 48. muset | 87. těžký |
| 10. čas | 49. myslet si | 88. to (= zájm.) 4x |
| 11. Čech 4x | 50. na 6x | 89. třída |
| 12. Česká republika | 51. nádherný | 90. turista 2x |
| 13. česky 3x | 52. náhoda | 91. turistický |
| 14. český | 53. najít | 92. úroveň |
| 15. čeština 4x | 54. náš | 93. v 5x |
| 16. člověk (resp. lidé) | 55. navštívit 2x | 94. vědět |
| 17. do | 56. neb! (nebo) , nebo | 95. velký 3x |
| 18. dobře | 57. něco | 96. většina |
| 19. doktorka | 58. nějaký 2x | 97. věž |
| 20. doktor | 59. než | 98. vstup |
| 21. Egypt 3x | 60. normální | 99. všichni |
| 22. Facebook | 61. o 2x | 100. vybírání |
| 23. Fakulta 2x | 62. oddělení | 101. vybírat! (si) |
| 24. francouzština | 63. ona (3. os. sg.) | 102. výsledek |
| 25. hned | 64. oni | 103. vysoká škola |
| 26. hodně 5x | 65. orloj | 104. vyučování |
| 27. hodný | 66. pak 3x | 105. výuka |
| 28. chtít 2x | 67. poprvé | 106. z |
| 29. já 4x | 68. poslouchat | 107. z! (ze) všech sil |
| 30. jako | 69. pracovat | 108. začít 2x |
| 31. jazyk | 70. Praha 2x | 109. zajímavý |
| 32. jedna | 71. právo | 110. založit |
| 33. ještě | 72. pražský | 111. zeptat! (se) |
| 34. jiný | 73. pro | 112. zlepšit |
| 35. Karlův most | 74. protože 3x | 113. znát |
| 36. když | 75. psát | 114. žádný |
| 37. který | 76. říct | 115. že 4x |
| 38. líbit se | 77. s 3x | |
| 39. město | 78. Skype | |

Respondent M – závěrečná písemná práce

N = 142

L = 89

I(i) = N/L = 1,60

- | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| 1. a 13x | 31. každý začátek je těžký | 60. půl |
| 2. ale 6x | 32. kdo se bojí, nesmí do češtiny | 61. pustit se |
| 3. arabský | 33. když 2x | 62. rok |
| 4. asistent | 34. kniha | 63. s |
| 5. být 7x | 35. koupit | 64. snadno |
| 6. Česká republika | 36. krásný | 65. student |
| 7. česky | 37. kultura | 66. studování |
| 8. čeština 4x | 38. literatura | 67. studovat 3x |
| 9. člověk (resp. lidé) | 39. mít (= vlastnit) 2x | 68. šťastný |
| 10. denně | 40. moc (adv.) 2x | 69. tady |
| 11. do | 41. muset | 70. také 3x |
| 12. dobrý (resp. nejlepší) | 42. my | 71. těžký |
| 13. dobře 3x | 43. na 2x | 72. to |
| 14. doktor | 44. náhoda | 73. u |
| 15. doufat | 45. náš 2x | 74. učebnice |
| 16. dva 3x | 46. nehonit se | 75. už |
| 17. Egypt | 47. neumět | 76. v 2x |
| 18. fakulta | 48. nový 2x | 77. v Praze je blaze |
| 19. hezký | 49. o | 78. vědět 2x |
| 20. hodně 2x | 50. ona (3. os. sg.) | 79. velký |
| 21. i | 51. opravdu 2 | 80. vrátit se |
| 22. informace | 52. pomáhat | 81. všechno 2x |
| 23. já 5x | 53. Praha | 82. výběr |
| 24. jak | 54. pro 2x | 83. vybrat si |
| 25. jako! (jak) se říká | 55. promluvit | 84. začátek |
| 26. jazyk | 56. protože 2x | 85. začít |
| 27. jenom | 57. přecíst | 86. zajímavý |
| 28. ještě | 58. přízvuk | 87. závěr |
| 29. jít (= dařit se) | 59. psát | 88. znát |
| 30. každý | | 89. že 4x |

Respondent N – vstupní písemná práce

N = 208

L = 115

$I(i) = N/L = 1,81$

- | | | |
|-------------------------|-------------------|---------------------|
| 1. 3 | 39. komplikovaný | 78. samozřejmě |
| 2. a 6x | 40. krásný | 79. schopnost 2x |
| 3. aby | 41. který 2x | 80. skutečnost |
| 4. ale 3x | 42. líbit se | 81. střední 2x |
| 5. anglicky | 43. mít, nemít (= | 82. studovat 4x |
| 6. angličtinu | vlastnit) | 83. systém |
| 7. ani | 44. mluvit 2x | 84. ta |
| 8. být 17x | 45. moc (adv.) 3x | 85. také |
| 9. cizí jazyk 2x | 46. možný | 86. taky |
| 10. cizinec | 47. můj 4x | 87. takže |
| 11. cvičení | 48. muset | 88. tam |
| 12. Čechy 2x | 49. myslet | 89. tehdy 2x |
| 13. čeština 9x | 50. myslet si 2x | 90. tento |
| 14. člověk (resp. lidé) | 51. na 2x | 91. těžký 4x |
| 4x | 52. napadnout | 92. to (= zájm.) 5x |
| 15. dějiny | 53. nastoupit | 93. třetí |
| 16. dilema | 54. navíc | 94. tři |
| 17. do 2x | 55. názor | 95. umět, neumět |
| 18. dobrý | 56. nebát se | 96. univerzita 5x |
| 19. dobře 2x | 57. nefungovat | 97. už |
| 20. dost | 58. němčina 2x | 98. v 5x |
| 21. druhý | 59. nevědět | 99. věc |
| 22. důležitý (resp. | 60. o | 100. velký |
| nejdůležitější) | 61. originálně | 101. velmi 3x |
| 23. Evropa 2x | 62. osud | 102. většina |
| 24. gramatika | 63. pěkný | 103. vybrat 3x |
| 25. hodně | 64. pokračovat | 104. výslovnost |
| 26. chtít | 65. polština 2x | 105. z |
| 27. chyba | 66. poslouchat | 106. začátek |
| 28. i když | 67. používat | 107. začít |
| 29. já 3x | 68. pro 2x | 108. zájem |
| 30. jako | 69. problém 2x | 109. zajímavá |
| 31. Japonsko 2x | 70. proces | 110. zejména |
| 32. jazyk 2x | 71. proč | 111. získat 2x |
| 33. jazykový | 72. protože 2x | 112. zkusit |
| 34. jeden | 73. první | 113. změnit |
| 35. ještě | 74. před | 114. znamenat |
| 36. jistě | 75. přestože | 115. že |
| 37. katedra | 76. rok | |
| 38. když 3x | 77. rychle 2x | |

Respondent N – závěrečná písemná práce

N = 175

L = 108

I(i) = N/L = 1,62

- | | | |
|--------------------------------------|------------------------|--|
| 1. a proto | 38. moci, nemoci | 76. snažit se |
| 2. aby | 39. můj 3x | 77. stále |
| 3. ale 4x | 40. myslet si | 78. stát se |
| 4. alespoň | 41. na 6x | 79. stejný |
| 5. ani 2x | 42. náhoda 2x | 80. strašně |
| 6. budoucnost | 43. nastoupit 2x | 81. studentka |
| 7. být 9x | 44. nebydlet | 82. studovat,
nestudovat 2x |
| 8. co | 45. nějaký | 83. svět 2x |
| 9. cvičení | 46. nemít (= vlastnit) | 84. šťastný, šťastný
(resp.
nejšťastnější) |
| 10. Česká republika | 47. nevidět | 85. takže 2x |
| 11. česky 2x | 48. nezapomínat | 86. tato |
| 12. čeština 9x | 49. než | 87. teď 3x |
| 13. čist | 50. nový | 88. tehdy |
| 14. člověk (resp. lidé) | 51. o | 89. ten |
| 15. daleko | 52. od | 90. to (= zájm.) 4x |
| 16. dávat | 53. odbor | 91. toto |
| 17. děkovat | 54. ona (3. os. sg.) | 92. třeba |
| 18. dobrý, dobrý
(resp. nejlepší) | 55. ony | 93. učit se |
| 19. dobře | 56. opravdu 3x | 94. umět, neumět 2x |
| 20. dokonce | 57. ostatní | 95. univerzita 2x |
| 21. dost | 58. partnerka | 96. užitečně |
| 22. doufat | 59. poklad | 97. v(e) 4x |
| 23. důležitý | 60. poslouchat | 98. velmi |
| 24. heslo 2x | 61. používat | 99. vybrat |
| 25. hodně 3x | 62. Praha | 100. vypadat |
| 26. chtít 2x | 63. pravda | 101. začátek |
| 27. i když | 64. právě | 102. začít |
| 28. já 5x | 65. pro 2x | 103. zajímavý |
| 29. jako 2x | 66. protože | 104. zážitek |
| 30. Japonsko 2x | 67. překvapit | 105. získat |
| 31. jazyk | 68. přitom | 106. znalost |
| 32. jestli | 69. rok | 107. že 5x |
| 33. ještě | 70. rozumět | 108. život 2x |
| 34. kdekoliv | 71. říci | |
| 35. když | 72. říkat | |
| 36. který 4x | 73. s | |
| 37. město | 74. seznámit se | |
| | 75. skrz | |

Respondent O – vstupní písemná práce

N = 190

L = 113

I(i) = N/L = 1,68

- | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| 1. 19 | 38. jít | 76. prodávat 2x |
| 2. a 4x | 39. jmenovat se | 77. procházka |
| 3. a proto 3x | 40. kamarád 2x | 78. protože 2x |
| 4. aby 4x | 41. kamarádka | 79. první |
| 5. ale | 42. každý | 80. přijít |
| 6. asi 2x | 43. když 2x | 81. psát 2x |
| 7. bramborák | 44. knedlík | 82. rád 2x |
| 8. být 5x | 45. kniha | 83. referát |
| 9. cvičit | 46. koláč | 84. restaurace |
| 10. Česko | 47. který | 85. ročník |
| 11. česky 4x | 48. kultura | 86. rozumět |
| 12. český 5x | 49. Lukáš | 87. s 3x |
| 13. čeština 5x | 50. Markéta | 88. sametová |
| 14. člověk (resp. lidé) | 51. menza | revoluce |
| 15. dělat | 52. mít | 89. setkat! (se) |
| 16. den 2x | 53. mluvit | 90. seznámit se |
| 17. deník | 54. mnoho | 91. studovat 6x |
| 18. diplomát | 55. moc (adv.) | 92. škola |
| 19. do 2x | 56. moct | 93. taky 4x |
| 20. dobře 3x | 57. na 3x | 94. téma |
| 21. doktorka | 58. napsat | 95. těžký |
| 22. festival | 59. nějaký | 96. to (= zájm.) 3x |
| 23. fungovat 2x | 60. než | 97. Tokio |
| 24. guláš | 61. o 3x | 98. u |
| 25. historie | 62. on | 99. učit |
| 26. hledat | 63. oni 3x | 100. učit se |
| 27. hodně, hodně
(resp. víc) 2x | 64. pamatovat | 101. ukazovat |
| 28. chtít 4x | 65. paní | 102. univerzitní |
| 29. informace | 66. pivo 2x | 103. úplně |
| 30. já 7x | 67. po | 104. už |
| 31. jak 2x | 68. poslední | 105. v 6x |
| 32. jako | 69. potom | 106. vařit 2x |
| 33. Japonec | 70. potřebovat | 107. včera |
| 34. Japonsko 3x | 71. pracovat | 108. všechno |
| 35. japonsky | 72. Praha 2x | 109. vždycky |
| 36. japonský
(japonský jazyk?) | 73. pražské jaro (= jaro roku 1968) | 110. začít 2x |
| 37. jiný | 74. pro 2x | 111. zajímat se |
| | 75. proč | 112. září |
| | | 113. zkusit |

Respondent O – závěrečná písemná práce

N = 166

L = 97

I(i) = N/L = 1,71

1. a	33. kniha 2x	66. připravit! (si)
2. a proto 2x	34. komplikovaný	67. ptát se
3. aby 3x	35. který	68. rád
4. ale 2x	36. kurz	69. rok
5. bakalářská práce	37. mít 2x, nemít	70. říct 4x
6. bavit se	38. mnoho	71. semestr
7. být 6x, nebýt	39. moc (adv.) 7x	72. skoro
8. co 3x	40. můj 3x	73. slovní zásoba
9. čas	41. myslet si	74. slovo 2x
10. česky 3x	42. na 3x	75. studentka
11. český 2x	43. najít	76. studovat 3x
12. čeština 4x	44. napsat	77. také
13. den	45. něco	78. takový
14. dlouho	46. někdo	79. taky
15. dobrý (resp. lepší)	47. nemoct	80. teď
16. druhá světová válka	48. neznat	81. tento 2x
17. gramatika	49. o 3x	82. těžký 3x
18. historie	50. obor	83. to (= zájm.) 5x
19. hlavní	51. odpovědět	84. trvat
20. hledat	52. ona (3. os. sg.)	85. tři
21. hodně 3x	53. opakovat 2x	86. učit se 4x
22. chtít 4x	54. opravdu	87. univerzita
23. i když	55. pamatovat si	88. v
24. informace	56. po 2x	89. velký 2x
25. já 5x	57. pokračovat	90. všechno 2x
26. Japonsko	58. potřebovat	91. vždycky
27. jazyk 2x	59. pracovitý	92. začít 2x
28. jeho	60. pro 2x	93. zájem
29. ještě 3x	61. problém	94. zajímat se
30. každý	62. proč	95. zajímavý
31. kdyby	63. protože	96. znamení
32. když 3x	64. přesně	97. že 2x
	65. příliš	

Respondent P – vstupní písemná práce

N = 134

L = 85

I(i) = N/L = 1,58

1. 2	29. mít (= vlastnit)	58. rozumět si
2. a 7x	2x, nemít	59. s
3. aby	30. mluvení	60. slovo
4. ale 3x	31. mluvit 2x	61. student
5. budoucnost	32. moc (adv.) 2x	62. studovat 4x
6. být 5x	33. muset	63. škola
7. cizí jazyky	34. myslet	64. ta
8. český 2x	35. na	65. tady
9. česky 3x	36. například	66. tam
10. čeština 6x	37. naučit	67. tato
11. člověk (resp. lidé)	38. nějak	68. těžký (resp. nejtěžší)
12. do	39. nejdříve	69. to (zájm.)
13. gramatika	40. neznat	70. učit 2x
14. hodně 2x, hodně (resp. víc) 2x	41. o 2x	71. učit se
15. chtít 5x	42. od	72. učitelka 2x
16. i	43. ona (3. os. sg.)	73. umět
17. já 3x	44. ony	74. užitečný
18. Japonsko	45. opravdu	75. v 5x
19. japonsky	46. poslech	76. velký
20. japonský	47. používat	77. velmi
21. japonština 2x	48. práce	78. violoncello
22. jedna	49. Praha	79. výraz
23. ještě	50. pražská	80. začít
24. když 2x	51. pro 2x	81. zájem
25. komplikovaný	52. proto 3x	82. zajímat se
26. konzervatoř	53. překonat	83. zůstat
27. který	54. přijet	84. žádný
28. lekce	55. radost	85. že
	56. rok	
	57. rozdílný	

Respondent P – závěrečná písemná práce

N = 132

L = 98

I(i) = N/L = 1,35

1. 2	33. kurz	67. semestr
2. 2012	34. lišit se	68. seznámit se
3. a 5x	35. mluvení	69. slovo
4. aby	36. mluvit	70. studium 2x
5. ale 2x	37. mnoho	71. studovat
6. během	38. muset 2x	72. svůj
7. být 5x	39. na	73. ta
8. čas	40. návrat	74. takže
9. česky	41. nějak	75. tam
10. český	42. nejdříve	76. tento
11. čeština 7x	43. nejít (= nedařit se)	77. text
12. díky	44. někdy	78. to (= zájm.)
13. do 2x	45. o	79. u
14. dobře	46. od	80. učit se 3x
15. důležitý (resp. nejdůležitější)	47. ona (3. os. sg.) 3x	81. učitelka
16. gramatika	48. ony	82. úkol
17. hodně 2x, hodně (resp. více) 2x	49. opravdu	83. umět
18. hudba	50. pamatovat si	84. určitě
19. chtít	51. po	85. užitečný
20. já 3x	52. pokračovat 2x	86. v(e) 5x
21. Japonsko	53. postupně	87. velmi
22. japonsky	54. potřebovat	88. violoncello
23. japonština 2x	55. Praha	89. všítat se! (si)
24. jazyk	56. pražský	90. výraz
25. jazykový	57. pro 2x	91. výuka
26. jedna	58. především	92. vzácný
27. ještě	59. překonat	93. vždycky
28. kamarád	60. přes	94. zajímat se
29. když	61. přijet	95. zajímavý
30. komplikovaný	62. psát	96. zážitek
31. konzervatoř	63. rok 2x	97. ztrácet se! (chybné se)
32. který	64. rozhodnout se	98. že
	65. s	
	66. sebedůvěra	

Respondent Q – vstupní písemná práce

N = 146

L = 96

I(i) = N/L = 1,52

1. 1	41. korejšťina	84. úplnĕ
2. a 4x	42. kvŭli	85. uŭ
3. aby	43. mĕsto	86. v 2x
4. ale 5x	44. minulost	87. veŭkerŭ
5. animovaná tvorba	45. mluvení	88. vlastnĕ 2x
6. animovaný	46. moc (adv.) 2x	89. vybrat 2x
7. bohuŭel	47. mŭj 3x	90. vyjadřování
8. bojovat	48. na	91. vysoká ŭkola 2x
9. bŭt 12x, nebŭt 2x	49. nādherň	92. z
10. cítit	50. napsat	93. začít
11. co	51. náročň	94. zahraniční
12. Ćesko 2x	52. několik	95. zkusit
13. Ćesky	53. nemít (= vlastnit)	96. znát, neznat
14. Ćeskŭ 2x	54. nemoct	
15. Ćeŭtina 4x	55. nezvykat	
16. daleko	56. neŭ	
17. dívat	57. noc	
18. do	58. novŭ	
19. doba	59. obor	
20. dobrŭ (resp. lepŭí), dobrŭ (resp. nejlepŭí)	60. pokračovat	
21. dokonce	61. pomalŭ	
22. film 2x	62. protože	
23. gramatika	63. před	
24. chtít	64. přesně	
25. i	65. přiliŭ	
26. indoevropský	66. psaní	
jazyk	67. rok	
27. izolovaný	68. sám	
28. já	69. sehnat	
29. jak	70. slavnŭ 2x	
30. jako	71. slovosled	
31. jazyk 5x	72. slyŭet	
32. jedna	73. studentský	
33. jen	74. studium 2x	
34. jeŭtĕ 2x	75. ta	
35. jet	76. tak 4x	
36. jinŭ 3x	77. také	
37. katastrofa	78. talent	
38. kdyŭ	79. tĕŭký	
39. komplikovaný	80. to (= zāj.m.) 3x	
40. Korea	81. učit	
	82. učit se	
	83. univerzita	

Respondent Q – závěrečná písemná práce

N = 136

L = 89

I(i) = N/L = 1,53

1. 1	31. ještě	62. Severní Amerika
2. 3	32. jistý	63. si (reflexiv. zájm.)
3. a 2x	33. Jižní Amerika	64. skoro
4. ale 2x	34. konverzace	65. sledovat
5. Američan	35. Korea	66. snažit se
6. Asie	36. korejský	67. společenský
7. aspoň	37. korejsky 4x	68. studovat 2x
8. bez	38. korejština	69. tak
9. budoucnost	39. který	70. teď
10. být 4x, nebýt 3x	40. loni 2x	71. televizní
11. cizí	41. mít (modál.)	72. těžký (resp. těžší)
12. co	42. mluvení	73. to (= zájm.) 2x
13. často	43. mluvit 3x	74. třeba
14. česky	44. moc	75. umět
15. čeština 2x	45. možný 2x	76. už
16. člověk (resp. lidé)	46. myšlenka	77. v 3x
17. den	47. na	78. vůbec
18. dlouho (resp. déle)	48. nebo	79. vyjadřování
19. dobře 2x	49. někdy	80. výslovnost
20. dokonce 3x	50. než 2x	81. z 2x
21. doufat	51. o	82. zapomenout si! (chybné si)
22. držet	52. oni	83. země
23. Evropa	53. perfektně	84. získat
24. hodně (resp. více)	54. poslední	85. zlepšovaný
25. chyba	55. program	86. zvyknout si
26. i	56. psaní	87. žádný
27. internet	57. psát	88. že 2x
28. jako	58. rok 2x	89. žít
29. jeden	59. různý	
30. jednoduchý	60. říct	
	61. s	

Respondent R – vstupní písemná práce

N = 163

L = 100

I(i) = N/L = 1,63

1. 2013	33. kancelář	68. profesor
2. a 6x	34. každý 2x	69. protože 2x
3. a proto	35. když 2x	70. přestože
4. a tak 2x	36. kolej	71. přijet
5. a tak dále	37. Korea 2x	72. příroda
6. aby	38. kultura	73. reálie
7. ale 3x	39. literatura	74. rok 2x
8. být 2x	40. mít (= vlastnit)	75. rozhodnout se,
9. cizí jazyky	41. mnoho	rozhodnout! (se)
10. Česká republika	42. moc (adv.)	76. rozumět,
2x	43. moct	nerozumět 3x
11. česky	44. můj 2x	77. rozvoj
12. český 5x	45. muset	78. samozřejmě
13. čeština 6x	46. my 2x	79. se (spojka)
14. den	47. myslet	80. seznámit se
15. dívat se	48. myslet si 2x	81. slovenština
16. do 2x	49. na 6x	82. studovat 5x
17. dobrý	50. na příklad	83. tady
18. dobře 3x	51. najít	84. tak
19. dokonce	52. nějaký	85. taky 5x
20. dost	53. někdy	86. text
21. dva	54. nemluvit	87. TV program
22. fakulta	55. nic	88. u 2x
23. film	56. o	89. učit se 3x
24. Hankuk	57. obor 2x	90. už
University of	58. opakovat	91. v 5x
Foreign Studies	59. pilně	92. včera
25. historie	60. po 2x	93. večer 2x
26. hlavní 2x	61. pobyt	94. vrátit se
27. hlupák	62. pobýt	95. všechno
28. hodně (resp. víc)	63. poslouchat	96. vystudovat
29. chtít 2x	64. potřebovat	97. začít
30. internet	65. pracovat	98. zájem
31. jako 2x	66. Praha 2x	99. známka
32. kamarád 2x	67. pro	100. že 3x

Respondent R – závěrečná písemná práce

N = 164

L = 91

I(i) = N/L = 1,80

1. 2	38. můj 2x	80. univerzita 2x
2. a 6x	39. muset	81. už 2x
3. a tak 2x	40. my	82. v
4. ačkoli	41. myslet 2x	83. vůbec
5. ale 5x	42. myslet si	84. vždycky
6. ani	43. myšlenka	85. zájem
7. asi	44. na	86. ze
8. až	45. ne	87. známka
9. během	46. něco	88. znát 2x, neznat
10. být 5x, nebýt	47. než 2x	89. zvlášť
11. cvičit	48. o	90. že 5x
12. Česká republika 4x	49. obor 2x	91. život
13. čeština 5x	50. pilně	
14. ČR	51. poslech	
15. do	52. Praha	
16. dobrý	53. protože 2x	
17. dobře 2x	54. při	
18. dostat	55. přijmout	
19. dříve (= předtím)	56. rád, rád (resp. raději)	
20. důležitý (resp. nejdůležitější)	57. rok	
21. gramatika 3x	58. rozhodnout! (se)	
22. hlavně	59. rozumění	
23. hodně (resp. víc) 3x	60. říkat	
24. chtít	61. s	
25. já 4x	62. semestr 2x	
26. jedno (=	63. skupina	
nedůležité)	64. slovo 3x	
27. jen	65. smysl	
28. ještě 2x	66. spolužák	
29. jet	67. studium 2x	
30. konec	68. studovat 2x	
31. konverzovat	69. šance	
32. líbit! (se)	70. tady	
33. mít (= vlastnit) 2x, nemít	71. tak 2x	
34. mluvení 2x	72. taky 4x	
35. mluvit 2x, nemluvit	73. takže 2x	
36. moc (adv.) 4x	74. teď	
37. moct, nemoct	75. ten	
	76. těžký	
	77. to (= zájm.) 2x	
	78. u 5x	
	79. učit se 4x	

Respondent S – vstupní písemná práce

N = 149

L = 88

I(i) = N/L = 1,69

1. a 5x	31. málo	61. studentka
2. ale 2x	32. město	62. studování
3. Brno	33. minulý	63. studovat 3x
4. být 10x, nebýt	34. mít	64. škola
5. centrum 3x	35. moc (adv.) 3x	65. tak
6. co	36. moct 2x	66. teď
7. červen	37. můj	67. ten
8. české centrum	38. muset	68. tento
9. Češka	39. myslet	69. to (= zájm.) 6x
10. čeština 2x	40. na 3x	70. turista
11. člověk (resp. lidé)	41. navštěvovat	71. učit 2x
12. do 3x	42. název	72. učit se
13. důležitý	43. nechápat	73. učitelka
14. dvakrát	44. nějaký	74. udělat
15. FF UK	45. neoblíbený	75. únor
16. chtít 2x	46. nový	76. už
17. já 6x	47. od 4x	77. v(e) 8x
18. jako	48. pak	78. věřit
19. jazyk	49. pomoci	79. všechno
20. jeden	50. poprvé	80. vystudovat
21. jenom	51. Praha 4x	81. z
22. ještě 2x	52. pro	82. začít
23. katedra	53. protože 3x	83. zahraničí
24. když	54. při	84. zachtít
25. který	55. přijet	85. zajímavý
26. kurz 2x	56. přípravný	86. září 2x
27. Kyjev	57. připravovat	87. zkouška
28. leden	58. rok	88. že
29. líbit se, líbit! (se)	59. semestr	
30. Lvov	60. speciální	

Respondent S – závěrečná písemná práce

N = 120

L = 83

I(i) = N/L = 1,45

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1. a 6x | 44. pokračovat |
| 2. ale 3x | 45. polsky |
| 3. budoucno | 46. poprvé |
| 4. bydlet 2x | 47. Praha 2x |
| 5. být 3x | 48. při |
| 6. časopis | 49. přijet |
| 7. Čech | 50. psaní |
| 8. Čechy | 51. psát |
| 9. česky | 52. rok 2x |
| 10. český 2x | 53. různý |
| 11. český jazyk | 54. říct |
| 12. číst | 55. s 2x |
| 13. dál | 56. spokojený |
| 14. díky | 57. studentka |
| 15. do | 58. studování 2x |
| 16. dva | 59. studovat 2x |
| 17. chyba | 60. ta |
| 18. já 3x | 61. tady |
| 19. jako | 62. tak 2x |
| 20. jazyk 4x | 63. tam |
| 21. jeden | 64. teď |
| 22. jednoduše | 65. ten 2x |
| 23. ještě 2x | 66. tento |
| 24. jít (= dařit se) | 67. to (= zájm.) 3x |
| 25. když 3x | 68. trochu 2x |
| 26. komplikovaný | 69. určitě |
| 27. konverzace | 70. úroveň |
| 28. kurz | 71. už |
| 29. Kyjev | 72. v 5x |
| 30. líbit! (se) | 73. vůbec |
| 31. málo (resp. míň) | 74. vypadat |
| 32. mluvení | 75. výuka |
| 33. mluvit | 76. začínat |
| 34. moc (adv.) 2x | 77. začít |
| 35. moct 2x | 78. zaujmout |
| 36. můj | 79. země |
| 37. nějaký | 80. zlepšit |
| 38. někdy | 81. zpátky |
| 39. než | 82. zůstat |
| 40. nic | 83. že 2x |
| 41. plán | |
| 42. podle | |
| 43. pochopit | |

Respondent T – vstupní písemná práce

N = 109

L = 66

$I(i) = N/L = 1,65$

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| 1. 1 | 23. kino | 45. semestr |
| 2. a 4x | 24. Krym | 46. skončit |
| 3. ale 6x | 25. kurz | 47. skupina |
| 4. bez | 26. mezikulturní komunikace | 48. stejný |
| 5. bydlet | 27. mít (= vlastnit) 4x | 49. studovat 5x |
| 6. být 3x, nebýt | 28. mluvit 3x | 50. špatný |
| 7. Česká republika | 29. muzeum 2x | 51. tam |
| 8. česky 2x | 30. na 2x | 52. teď 2x |
| 9. český 2x | 31. ne | 53. těžký |
| 10. čeština 5x | 32. něco 2x | 54. to |
| 11. dívat se | 33. poslouchat | 55. trénovat |
| 12. dobrý, dobrý (resp. nejlepší) | 34. Praha | 56. učit |
| 13. gramatika | 35. pro 2x | 57. ukrajinsky |
| 14. hledat | 36. problém 3x | 58. univerzita |
| 15. hodně 2x | 37. protože 2x | 59. úroveň |
| 16. hudba | 38. rád 3x | 60. už |
| 17. chtít 3x | 39. rozdíl | 61. v 2x |
| 18. já 2x | 40. rozumět | 62. varianta |
| 19. jako | 41. rusky | 63. velký |
| 20. jeden | 42. ruština | 64. všechno |
| 21. ještě | 43. různý | 65. výslovnost |
| 22. když 2x | 44. s! (z) | 66. začít |

Respondent T – závěrečná písemná práce

N = 95

L = 70

I(i) = N/L = 1,36

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. a 3x | 36. pracovat |
| 2. ale 2x | 37. Praha |
| 3. autor | 38. pro |
| 4. být 4x, nebýt | 39. problém |
| 5. český | 40. protože 2x |
| 6. český jazyk | 41. přecít |
| 7. čeština 4x | 42. přijet |
| 8. čist | 43. psát |
| 9. díky | 44. rád |
| 10. do | 45. radost |
| 11. dobrý 2x | 46. rozdíl |
| 12. doufat | 47. ruština 2x |
| 13. chtít | 48. s |
| 14. já | 49. seznámit se |
| 15. jako | 50. silný (resp. nejsilnější) |
| 16. ještě | 51. spisovatel |
| 17. jít | 52. studium |
| 18. Karlova univerzita 2x | 53. studovat 2x |
| 19. kniha | 54. tady |
| 20. který | 55. také |
| 21. mezikulturní komunikace | 56. teď |
| 22. mít (= vlastnit) 4x | 57. těžko |
| 23. množství | 58. těžký |
| 24. moc (adv.) 2x | 59. to (zájm.) |
| 25. moct 2x | 60. učitel |
| 26. možnost | 61. ukrajinština |
| 27. můj 2x | 62. už |
| 28. na 4x | 63. v |
| 29. něco | 64. velký 2x |
| 30. oblíbený | 65. začátek |
| 31. obor | 66. začít |
| 32. Ota Pavel | 67. zajímavý |
| 33. podobný | 68. září |
| 34. pokračovat | 69. že 2x |
| 35. povídka | 70. život |

Respondent U – vstupní písemná práce

N = 190

L = 96

I(i) = N/L = 1,98

- | | | |
|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. 1 | 33. líbit se 2x | 65. s! (z) 3x |
| 2. 10 | 34. Lika | 66. soukromý 2x |
| 3. 3 | 35. Lvov | 67. spolu |
| 4. a 4x | 36. malovat | 68. strávit |
| 5. a proto 3x | 37. maminka 2x | 69. studovat 6x |
| 6. ale 4x | 38. město 3x | 70. svůj 2x |
| 7. asi 4x | 39. mít 2x | 71. šít |
| 8. B1 | 40. moc | 72. špatný |
| 9. B2 | 41. můj 2x | 73. tady 2x |
| 10. být 4x, nebýt | 42. myslet 2x | 74. tak |
| 11. čas | 43. na 8x | 75. taky 4x |
| 12. čeština 5x | 44. nastoupit 3x | 76. talentový |
| 13. člověk (resp. lidé) | 45. naštěstí | 77. tam |
| 14. den | 46. naučit se | 78. teď |
| 15. do | 47. návrhářka | 79. to (= zájm.) 6x |
| 16. dostat | 48. návrhářství | 80. učitelka |
| 17. doufat | 49. nebo 5x | 81. udělat 3x |
| 18. hodně 4x | 50. obraz | 82. Ukrajina 2x |
| 19. hrozný | 51. obrázek | 83. univerzita 3x |
| 20. chtít 3x | 52. oděv 2x | 84. ušít |
| 21. já 2x | 53. on | 85. už |
| 22. jako | 54. portfolio 2x | 86. v(e) 6x |
| 23. jeden 2x | 55. pracovat 2x | 87. vízum |
| 24. jenom | 56. Praha 3x | 88. VŠUP |
| 25. ještě | 57. protože 3x | 89. vystudovat |
| 26. jmenovat se | 58. před | 90. z |
| 27. Karlova | 59. přijet | 91. začít 2x |
| univerzita | 60. připravovat! (si) | 92. zkouška |
| 28. každý | 2x | 93. zkusit |
| 29. kolo | 61. přítel | 94. známka |
| 30. který | 62. půl 2x | 95. že 3x |
| 31. lekce | 63. rok 4x | 96. žít 2x |
| 32. Liberec 2x | 64. rychle | |

Respondent U – závěrečná písemná práce

N = 109

L = 68

$I(i) = N/L = 1,6$

- | | |
|-------------------------|-------------------|
| 1. a 3x | 44. pro |
| 2. a proto | 45. protože |
| 3. ale | 46. před 2x |
| 4. architektura | 47. přijet |
| 5. asi | 48. půl 3x |
| 6. bohužel | 49. rád 3x |
| 7. být 3x | 50. rok 3x |
| 8. červen | 51. ruština |
| 9. Česká republika | 52. studovat 4x |
| 10. čeština 3x | 53. šít |
| 11. do | 54. taky |
| 12. dobrý | 55. talentový |
| 13. fakulta | 56. teplo |
| 14. hezký | 57. Ukrajina 2x |
| 15. hodně | 58. ukrajinština |
| 16. chtít 2x | 59. univerzita 3x |
| 17. já 2x | 60. v 6x |
| 18. jako 2x | 61. začít |
| 19. ještě 2x | 62. zajímavý |
| 20. když | 63. zkouška |
| 21. který | 64. zkušenost |
| 22. kultura | 65. známka |
| 23. Liberec 2x | 66. zůstat |
| 24. líbit se | 67. že 2x |
| 25. malovat | 68. žít |
| 26. maminka | |
| 27. mít (= vlastnit) 3x | |
| 28. moc (adv.) | |
| 29. můj | |
| 30. myslet 2x | |
| 31. na 6x | |
| 32. nastoupit 2x | |
| 33. naučit se | |
| 34. návrhářka | |
| 35. návrhářství | |
| 36. nedostat | |
| 37. několik | |
| 38. nový | |
| 39. park | |
| 40. podobný | |
| 41. poznávat | |
| 42. pracovat | |
| 43. Praha 3x | |

Respondent V – vstupní písemná práce

N = 185

L = 97

I(i) = N/L = 1,91

1. 25	33. kde	66. pro
2. a 10x	34. když 3x	67. procházet se
3. ale	35. komunikovat	68. proto
4. architektura 2x	36. krásný 2x	69. protože
5. během	37. léčit	70. první
6. bydlet	38. leden	71. přijet 2x
7. být 8x	39. lékař 2x	72. půl
8. cesta 2x	40. let	73. rok
9. cestovat	41. líbit se 3x	74. rychle
10. Česká republika	42. malý 2x	75. s 2x
11. Česko 2x	43. měsíc	76. specializace
12. česky 2x	44. město 2x	77. stejný
13. český jazyk	45. mít 4x	78. studovat
14. čeština 4x	46. mluvit 2x	79. tady 2x
15. člověk (resp. lidé) 4x	47. moc (adv.) 2x	80. také
16. den 2x	48. moct 2x	81. taky
17. dítě 2x	49. muset	82. teď
18. dívat se 2x	50. na 9x	83. tento
19. do 3x	51. namalovaný	84. to (= zájm.)
20. dobrý	52. nebo	85. ukazovat
21. dobře 2x	53. nějaký 2x	86. Ukrajina 3x
22. foto	54. netěžký	87. ukrajinština
23. hezký	55. neučit se	88. úsměv
24. hodně	56. neznat	89. úzký
25. chtít 3x	57. obraz	90. v 4x
26. já 7x	58. opravdu	91. vyučování
27. jako 4x	59. pediatr	92. vzdělání
28. jestli	60. podívat se	93. vždycky 3x
29. ještě	61. pomoc	94. z
30. jmenovat se	62. pomoci	95. začátek
31. Jurij	63. potřebovat 3x	96. začít
32. každý	64. pracovat	97. Zlatá ulička
	65. Praha 8x	

Respondent V – závěrečná písemná práce

N = 213

L = 117

I(i) = N/L = 1,82

1. a 8x	40. který	81. rok 2x
2. absolvování	41. kultura	82. rozumět 2x
3. aby	42. kurz	83. různý
4. akademie 2x	43. lehký	84. rychle
5. ale 4x	44. lékař	85. řeč
6. anglický jazyk	45. lékařský 2x	86. s 3x
7. angličtina 2x	46. líbit se	87. sám
8. bez	47. melodický	88. se (resp. sebe) 2x
9. bezvadný	48. měsíc	89. slyšet
10. brzo (resp. dříve)	49. město 2x	90. studovat 3x
11. být 4x, nebýt 3x	50. mít (= vlastnit) 2x	91. škola
12. cestovat	51. mluvit 2x	92. ta
13. Čechy	52. moc (adv.)	93. tady 2x
14. Česká republika 2x	53. moct 2x, nemoct	94. tak
15. český	54. na 5x	95. také
16. český jazyk 3x	55. naučit	96. takový
17. čeština 8x	56. naučit se, nenaučit se	97. teď
18. člověk (resp. lidé)	57. něco	98. to 5x
19. den	58. několik	99. trochu 2x
20. dnes	59. němčina	100. tři
21. do 3x	60. nevědět	101. učit se 5x
22. doba	61. nikdy	102. Ukrajina
23. dobrý (resp. lepší)	62. po 4x	103. Univerzita Karlova
24. dobře	63. pokračovat	104. úplně
25. dokonce	64. ponořit se	105. už
26. efektivně	65. poprvé	106. v(e) 7x
27. Evropa 2x	66. potřebovat	107. velký 3x
28. hlavní město	67. používat	108. všechno 2x
29. chtít	68. pracovat	109. začít 2x, nezačít
30. i 2x	69. Praha 2x	110. zamilovaný
31. já 4x	70. pro	111. zážitek
32. jako 2x	71. proč	112. zdát se
33. jazyk 3x	72. proto	113. zkušenost
34. ještě 3x	73. protože 2x	114. znalost 2x
35. každý	74. před 2x	115. že 3x
36. když 4x	75. přemýšlet	116. žít 2x
37. kniha	76. přijet 2x	117. život
38. kolem	77. příležitost	
39. krásný 2x, krásný (resp. nejkrásnější)	78. psát	
	79. ptát se	
	80. radost	

Respondent W – vstupní písemná práce

N = 106

L = 67

$I(i) = N/L = 1,58$

1. 2001	23. chtít	45. pracovat 3x
2. 2011	24. já 2x	46. protože
3. 2013	25. jako 3x	47. rok 3x
4. a 6x	26. jazyk 2x	48. s 2x
5. ale 2x	27. Jihlava	49. směnárna
6. Alexandria	28. jít	50. směnárník
University	29. k	51. studovat 5x
7. ambasáda	30. když	52. škola
8. arabský jazyk	31. který	53. Španělsko
9. bakalář	32. kurz (o měně)	54. tady 2x
10. bratr	33. kuwaitský	55. tak
11. být, nebýt	34. mít 3, nemít	56. teď
12. cestovní ruch	35. moct	57. těžký
13. český	36. muset	58. tlumočník
14. český jazyk	37. my	59. to (= zájm.)
15. čeština 5x	38. na 4x	60. turista
16. delegát	39. od 2x	61. učitelka 2x
17. do	40. on 2x	62. ulice
18. dobrý	41. peníze	63. v 6x
19. dobře	42. Politických vězňů	64. vyměnit
20. dostat	(ulice)	65. vystudovat
21. Egypt	43. pomáhat	66. začít
22. fakulta	44. potřebovat	67. září

Respondent W – závěrečná písemná práce

N = 84

L = 49

$I(i) = N/L = 1,71$

- | | |
|----------------------------|----------------|
| 1. 2007 | 43. tento |
| 2. 2011 | 44. turista 2x |
| 3. 2014 | 45. v 6x |
| 4. 2015 | 46. VŠPJ |
| 5. a 4x | 47. začít 2x |
| 6. a proto 2x | 48. zkušenost |
| 7. aby | 49. zlepšit 2x |
| 8. cestovní ruch | |
| 9. Česká republika | |
| 10. český 2x | |
| 11. český jazyk 2x | |
| 12. čeština 3x | |
| 13. delegát | |
| 14. do 3x | |
| 15. duben | |
| 16. Egypt | |
| 17. Filozofická
fakulta | |
| 18. hledat | |
| 19. Hurgada 2x | |
| 20. chtít 2x | |
| 21. jako | |
| 22. jeden 2x | |
| 23. Jihlava | |
| 24. když | |
| 25. mít | |
| 26. můj 2x | |
| 27. muset | |
| 28. na 4x | |
| 29. od | |
| 30. potom | |
| 31. práce | |
| 32. pracovat | |
| 33. Praha | |
| 34. přestěhovat! (se) | |
| 35. přijít | |
| 36. rok 5x | |
| 37. s 2x | |
| 38. semestr | |
| 39. skončit 2x | |
| 40. studovat 5x | |
| 41. také | |
| 42. tam | |

Respondent X – vstupní písemná práce

N = 181

L = 98

I(i) = N/L = 1,85

- | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. a 9x | 35. květen | 67. rok |
| 2. aby | 36. léto | 68. rozdíl |
| 3. ale 3x | 37. líbit se 2x | 69. ruština 2x |
| 4. architektura | 38. měsíc 2x | 70. s 3x |
| 5. avšak 2x | 39. město | 71. sám |
| 6. bavit (= užívat si) | 40. mezi | 72. slovanský jazyk |
| 7. být 7x, nebýt | 41. mít 5x | 73. sloveso |
| 8. cestování | 42. moc (adv.) 3x | 74. stejný |
| 9. cestovat | 43. mockrát | 75. strašně |
| 10. čárka 2x | 44. moct | 76. studování |
| 11. Čechy 2x | 45. muset | 77. studovat 4x |
| 12. Česká republika
2x | 46. myslet | 78. šetřit |
| 13. česky 2x | 47. na 2x | 79. také |
| 14. český 4x | 48. nabídnout | 80. taky |
| 15. čeština 6x | 49. někdy | 81. takže 2x |
| 16. čtyři | 50. nepochybovat se!
(chybné se) | 82. teď |
| 17. do 3x | 51. nestačit | 83. těžký 2x |
| 18. dobrý | 52. občas | 84. to (= zájm.) 5x |
| 19. domů | 53. oni | 85. turista |
| 20. dozvědět se | 54. osmý | 86. učit se 2x |
| 21. gramatika | 55. pád (gram.
kategorie) | 87. univerzita |
| 22. hodně | 56. peníze | 88. Univerzita
Karlova |
| 23. hrad | 57. po | 89. už |
| 24. chtít 3x | 58. pokračovat | 90. užitečný |
| 25. já 8x | 59. potíž 2x | 91. v 8x |
| 26. jako | 60. potom | 92. vcelku |
| 27. jazyk | 61. Praha 3x | 93. vrátit se 2x |
| 28. jen | 62. pro 2x | 94. začátek |
| 29. jídlo | 63. protože 2x | 95. začít |
| 30. jíst | 64. před | 96. zapamatovat! (si) |
| 31. jít 2x | 65. překvapit | 97. září |
| 32. když 2x | 66. rád 3x, rád (resp.
raději) | 98. že 2x |
| 33. který | | |
| 34. kultura | | |

Respondent X – závěrečná písemná práce

N = 130

L = 79

I(i) = N/L = 1, 65

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. a 5x | 41. písemný |
| 2. ale 3x | 42. po |
| 3. až | 43. podobný |
| 4. bavit (= užívat si) | 44. postup |
| 5. brzy | 45. potíž |
| 6. být 7x, nebýt | 46. Praha 2x |
| 7. cestovat 2x | 47. pro 2x |
| 8. čárka | 48. problém 2x |
| 9. čas | 49. proto |
| 10. Čechy | 50. protože 2x |
| 11. České Švýcarsko
2x | 51. před |
| 12. česky 2x | 52. přijet |
| 13. český jazyk | 53. rád 2x |
| 14. čeština 3x | 54. rok 2x |
| 15. do | 55. rozhodnout! (se) |
| 16. doba | 56. ruština |
| 17. domů | 57. s 2x |
| 18. doufat | 58. strašně |
| 19. dozvědět! (se) | 59. studovat |
| 20. druhý | 60. tady |
| 21. háček | 61. tahle |
| 22. hlavní město | 62. taky 2x |
| 23. já 4x | 63. teď |
| 24. jenom | 64. tento 2x |
| 25. Karlova
univerzita | 65. těžký |
| 26. když 2x | 66. to (= zájm.) |
| 27. líbit se 2x | 67. tři 2x |
| 28. měsíc | 68. turista |
| 29. místo | 69. učit se 2x |
| 30. mít (= vlastnit) 5x | 70. univerzita |
| 31. moc (adv.) 3x | 71. už 2x |
| 32. Moskva | 72. užitečně |
| 33. možnost | 73. v(e) 4x |
| 34. můj 2x | 74. velký (resp.
největší) |
| 35. myslet | 75. vrátit se |
| 36. na 2x | 76. výběr |
| 37. někdy | 77. začít |
| 38. nevědět | 78. zvládnout |
| 39. oblíbený (resp.
nejoblíbenější) | 79. že 5x |
| 40. patnáctý | |

Respondent Y – vstupní písemná práce

N = 222

L = 113

I(i) = N/L = 1,96

1. a 9	37. jíst	75. rok 4x
2. ale	38. jmenovat se	76. rozumět 5x
3. anglický	39. každý	77. ruský
4. bát	40. kde	78. říct
5. bydlet	41. když	79. říjen
6. být 12x, nebýt	42. kolik	80. říkat
7. cestovat	43. konverzace	81. s
8. co 3x	44. koupit	82. Sciences Po
9. Česká republika 2x	45. kultura	83. slovo
10. český	46. kurz	84. studovat 4x
11. česky 2x	47. Miroslava Svoboda	85. svět
12. Češka	48. mít (= vlastnit) 3x	86. škola
13. čeština 7x	49. mluvit 4x	87. tady
14. člověk (resp. lidé) 2x	50. moc (adv.) 3x	88. tak
15. den 2x	51. moct 5x	89. taky 3x
16. Dijon	52. můj 2x	90. teď
17. dobrý (resp. lepší) 2x	53. muset 3x	91. tento
18. dobře	54. myslet 2x	92. těžký
19. dva	55. na 5x	93. tisíc
20. dvacátý	56. nebo 2x	94. to (= zájm.) 6x
21. dvanáct	57. něco	95. trochu
22. Erasmus	58. německý	96. třetí 3x
23. Francie	59. nový 4x	97. týden
24. francouzský	60. osm	98. u
25. hezký	61. osmnáct	99. učit! (se) 4x
26. hodin	62. pátý	100. učitelka
27. hodně	63. počasí	101. umět
28. chtít 4x	64. politické vědy	102. už 2x
29. já 3x	65. potom	103. v 11x
30. jaký	66. Praha 3x	104. vidět 2x
31. jazyk 3x	67. prázdniny	105. vliv
32. jednou	68. pro	106. vybrat 2x
33. jenom 2x	69. proto 2x	107. za
34. jestli	70. protože 4x	108. začátek
35. jet	71. pyšný	109. začínat
36. jiný	72. rád 2x	110. zajímavý 2x
	73. restaurace	111. znamenat
	74. rodiče	112. že 5x
		113. žít

Respondent Y – závěrečná písemná práce

N = 240

L = 110

I(i) = N/L = 2,18

- | | | |
|--|---------------------------|-----------------------------------|
| 1. a 11x | 41. ještě 2x | 83. rodina 3x |
| 2. aby 3x | 42. jiný | 84. rok 6x |
| 3. ale 2x | 43. jít | 85. rozumět 4x,
nerozumět |
| 4. asi | 44. kamarád | 86. říct |
| 5. bez | 45. kamarádka | 87. Sciences Po |
| 6. bydlet 4x | 46. každý 2x | 88. slovanský jazyk |
| 7. být 16x | 47. když 2x | 89. slovosled |
| 8. Česká republika | 48. konec | 90. studovat 4x |
| 9. český | 49. konverzace | 91. špatný (resp.
nejhorší) |
| 10. český jazyk | 50. který | 92. ta |
| 11. čeština 6x | 51. kultura 3x | 93. tady 2x |
| 12. číst | 52. milovat | 94. tak 2x |
| 13. člověk (resp. lidé) | 53. Míša | 95. taky 3x |
| 14. čokoláda | 54. mít (= vlastnit) 3x | 96. ten 2x |
| 15. dál | 55. mluvit | 97. tenhle |
| 16. daleko | 56. moc (adv.) 3x | 98. tento |
| 17. divadlo | 57. moct 5x, nemoct
2x | 99. těžký |
| 18. divný | 58. můj 5x | 100. to (= zájm.) 9x |
| 19. do | 59. myslet | 101. trochu |
| 20. doba | 60. myslet si 2x | 102. týden |
| 21. dobrý, dobrý
(resp. lepší) 2x,
dobrý (resp.
nejlepší) | 61. na 2x | 103. u |
| 22. druhý | 62. noviny | 104. učit! (se) 2x, učit
se 3x |
| 23. důležitý | 63. nový 2x | 105. umět |
| 24. dvacet | 64. od 2x | 106. určitě |
| 25. Francie 2x | 65. osm | 107. v 7x |
| 26. francouzština | 66. Paříž | 108. začínat 2x |
| 27. gramatika | 67. pět | 109. zajímavý 3x |
| 28. hezký | 68. počasí | 110. že 7x |
| 29. hodina | 69. podle | |
| 30. hodně (resp. víc) | 70. pokračovat | |
| 31. chtít 6x | 71. poprvé | |
| 32. chyba | 72. pořad | |
| 33. já 3x | 73. Praha 5x | |
| 34. jako | 74. pro 2x | |
| 35. jasné | 75. proč | |
| 36. jazyk 3x | 76. protože 4x | |
| 37. jeden | 77. první | |
| 38. jednou | 78. předtím | |
| 39. jenom | 79. přijet | |
| 40. jestli 2x | 80. příští | |
| | 81. psát | |
| | 82. rád | |

Respondent Z – vstupní písemná práce

N = 139

L = 79

I(i) = N/L = 1,76

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------|--------------------|
| 1. 2012 | 28. kdyby | 53. Paříž |
| 2. a 7x | 29. když 2x | 54. písnička |
| 3. ale | 30. Kolumbie 3x | 55. potřebovat |
| 4. angličtina 2x | 31. komunikovat | 56. pro |
| 5. ani | 32. kultura | 57. proto 2 |
| 6. bohužel | 33. líbit se | 58. protože 2x |
| 7. bydlet | 34. malý | 59. překládat |
| 8. být 8x | 35. maminka | 60. překladatelka |
| 9. cestovat | 36. mateřský jazyk | 61. psát 2x |
| 10. Čech | 37. Medellena | 62. rodina |
| 11. Česká republika | 38. mít (= vlastnit) | 63. rok |
| 12. česky 3x | 39. mluvit 4x,
nemluvit 3x | 64. ruský |
| 13. Češka | 40. moc (adv.) 2x | 65. studovat 2x |
| 14. čeština 8x | 41. moci, moct,
nemoct | 66. španělština 2x |
| 15. čist 2x | 42. můj 2x | 67. také 4x |
| 16. člověk (resp. lidé) | 43. muset | 68. tam |
| 17. dědeček | 44. myslet 2x | 69. těžký |
| 18. do 2x | 45. nebo 2x | 70. to |
| 19. dokonce | 46. neučit | 71. tradiční |
| 20. důležitý | 47. nikdo | 72. učit se |
| 21. francouzština | 48. o | 73. umřít |
| 22. hezký | 49. od | 74. v 6x |
| 23. historie | 50. on | 75. věc |
| 24. chtít 3x | 51. ona | 76. začít |
| 25. já 3x | 52. oni 2x | 77. znát 2x |
| 26. jak | | 78. žádný |
| 27. jazyk 2x | | 79. že |

Respondent Z – závěrečná písemná práce

N = 228

L = 118

I(i) = N/L = 1,93

-
- | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1. 10 | 42. Kolumbijka | 83. psát |
| 2. 2 (2x) | 43. komunikovat | 84. ptát se |
| 3. a 14 | 44. krátký | 85. půl |
| 4. ale 4 | 45. který | 86. rád 3x |
| 5. angličtina | 46. kultura | 87. rodina 2x |
| 6. asi | 47. kurz | 88. rok 4x |
| 7. babička | 48. malý | 89. rozdíl |
| 8. bohužel | 49. mezi 3x | 90. rozumět |
| 9. bydlet 2x | 50. mít (= vlastnit) 6x | 91. s 2, s! (z) |
| 10. být 11x, nebýt 2x | 51. mluvit 2x,
nemluvit | 92. sloveso |
| 11. celý | 52. moc (adv.) 6x | 93. slovník |
| 12. často | 53. moct 3x | 94. slovo 3x |
| 13. Čech | 54. možná | 95. slyšet 3x |
| 14. česky 3x | 55. můj 4x | 96. stejný 2x |
| 15. český 2x | 56. myslet | 97. španělština |
| 16. Češka | 57. na 2x | 98. také 2x |
| 17. čeština 11x | 58. napsat | 99. tam |
| 18. člověk (resp. lidé)
2x | 59. národnost | 100. teď |
| 19. dědeček 2x | 60. nebo 2x | 101. ten 2x |
| 20. dítě | 61. nepamatovat | 102. těžký 3x |
| 21. dlouhý | 62. neučit | 103. to (= zájm.) 3x |
| 22. do | 63. nezapomenout | 104. trochu |
| 23. dobrý, dobrý
(resp. lepší) 3x | 64. nikdo 2x | 105. tři |
| 24. dokonce | 65. normální | 106. učit se 5x |
| 25. doufat | 66. nový 3x | 107. umřít |
| 26. emigrovat | 67. on | 108. v(e) 4x |
| 27. etc. | 68. oni | 109. Valašské
Klobúky |
| 28. francouzština | 69. opravdu | 110. válka |
| 29. gramatika | 70. pád (gram.
kategorie) | 111. vokál 2x |
| 30. h | 71. Paříž | 112. vypadat |
| 31. hledat | 72. pětkrát | 113. z |
| 32. hodně (resp. víc) | 73. pokračovat | 114. začít 2x |
| 33. ch | 74. poprvé | 115. země |
| 34. chodit | 75. potom | 116. znát! (poznat) |
| 35. chtít 3x | 76. poznat | 117. že |
| 36. já 3x | 77. pravda | 118. život |
| 37. jak | 78. pro | |
| 38. jazyk 2x | 79. proč | |
| 39. ještě | 80. protože 3x | |
| 40. když | 81. překladatelka | |
| 41. Kolumbie 2x | 82. příští 2x | |

Respondent AA – vstupní písemná práce

N = 94

L = 65

$I(i) = N/L = 1,45$

- | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------|
| 1. 2012 | 22. když | 45. střední škola |
| 2. a 4x | 23. kniha | 46. studentka |
| 3. ale | 24. kouzlo | 47. studovat 4x |
| 4. být 5x, nebýt | 25. který | 48. surrealismus |
| 5. cizí jazyk | 26. kurz | 49. surrealistický |
| 6. Česká republika
2x | 27. Květa Pacovská | 50. tak |
| 7. český 2x | 28. lekce | 51. text 2x |
| 8. čeština 5x | 29. měsíc | 52. Tokio |
| 9. čist | 30. město | 53. Toyen |
| 10. do | 31. mít (= vlastnit) | 54. učitelka |
| 11. doktorandský | 32. můj 3x | 55. umělecký |
| 12. důležitý | 33. myslet | 56. univerzita 2x |
| 13. dvakrát | 34. na | 57. v 5x |
| 14. film 2x | 35. např. | 58. vidět |
| 15. hlavně 2x | 36. obraz | 59. výzkum |
| 16. chtít | 37. opravdu | 60. za |
| 17. já | 38. osobní | 61. začít |
| 18. Jan Švankmajer
2x | 39. potřebovat | 62. zahraniční |
| 19. Japonka | 40. práce | 63. země |
| 20. Japonsko | 41. Praha | 64. známý |
| 21. jazyk | 42. pro 2x | 65. že |
| | 43. protože | |
| | 44. překládat | |

Respondent AA – závěrečná písemná práce

N = 122

L = 86

I(i) = N/L = 1,42

- | | | |
|--|--------------------------------|------------|
| 1. 3 | 42. neumět | 84. zůstat |
| 2. a 4x | 43. neznat | 85. že 2x |
| 3. a proto | 44. normální | 86. žít |
| 4. a tak | 45. nový 2x | |
| 5. ačkoliv | 46. on | |
| 6. ale | 47. opravdu | |
| 7. bavit se | 48. oslava | |
| 8. být 3, nebýt | 49. pomalu | |
| 9. Čech | 50. pomalý | |
| 10. Čeština 5x | 51. populární | |
| 11. člověk (resp. lidé)
3x | 52. používat | |
| 12. děkovat | 53. pro | |
| 13. dlouho | 54. problém | |
| 14. do | 55. před | |
| 15. doba | 56. půl | |
| 16. dobrý | 57. radost | |
| 17. dobře | 58. reálný | |
| 18. důležitý (resp.
nejdůležitější) | 59. režisér | |
| 19. Evropa | 60. rok | |
| 20. film | 61. rozumět | |
| 21. já 2 | 62. rychle | |
| 22. Jan Švankmajer | 63. s | |
| 23. Japonsko | 64. setkat! (se) | |
| 24. jazyk 3x | 65. skutečnost | |
| 25. jestli | 66. současný | |
| 26. ještě | 67. stát se | |
| 27. kamarád | 68. studium 2x | |
| 28. konverzace 2x | 69. studovat 2x,
nestudovat | |
| 29. kouzelník | 70. svět | |
| 30. kouzlo | 71. svůj 3x | |
| 31. který 2x | 72. tady | |
| 32. lekce | 73. ten | |
| 33. mít (= vlastnit) 3x | 74. to (= zájm.) 2x | |
| 34. mluvit 2x | 75. třeba | |
| 35. moc (adv.) | 76. už 2x | |
| 36. možná | 77. úžasný | |
| 37. můj | 78. v(e) 7x | |
| 38. myslet | 79. Věra Chytilová | |
| 39. názor | 80. vést | |
| 40. nebo 2x | 81. vlastní | |
| 41. nemoct | 82. za | |
| | 83. začít | |

Respondent BB – vstupní písemná práce

N = 135

L = 75

I(i) = N/L = 1,80

- | | | |
|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 1. a 6x | 28. literatura | 53. slovo |
| 2. ale 2x | 29. mít (= vlastnit) 2x | 54. slovosled |
| 3. Angličan | 30. mluvit | 55. spisovatel 2x |
| 4. angličtina | 31. moc (adv.) 3x | 56. studovat 7x,
nestudovat 2x |
| 5. Anglie | 32. moct | 57. svět |
| 6. být 7x, nebýt 2x | 33. můj 3x | 58. škola |
| 7. Česká republika | 34. na 3x | 59. španělština 2x |
| 8. česky 3x | 35. normální | 60. tak 2x |
| 9. český 3x | 36. oblíbený | 61. těžký 2x |
| 10. čeština 4x | 37. obvykle | 62. třetí |
| 11. čist | 38. pád (gram.
kategorie) | 63. učit |
| 12. člověk (resp. lidé) | 39. pět | 64. učit se |
| 13. další | 40. pomáhat | 65. univerzita 3x |
| 14. díky | 41. Praha | 66. v(e) 4x |
| 15. dobře | 42. pro | 67. Velká Británie |
| 16. doufat | 43. problém | 68. velký |
| 17. důležitý | 44. proč 2x | 69. vidět |
| 18. francouzština | 45. protože | 70. začít |
| 19. gramatika | 46. R.U.R. | 71. zajímat |
| 20. historie | 47. rád | 72. zajímavý |
| 21. chtít 2x | 48. robot | 73. země |
| 22. já 5x | 49. rodinný | 74. zeptat se,
nezeptat! (se) |
| 23. jazyk 4x | 50. s | 75. že 3x |
| 24. Karel Čapek | 51. sci-fi literatura | |
| 25. kniha | 52. slovanský jazyk
2x | |
| 26. který 3x | | |
| 27. líbit! (se) 2x | | |

Respondent BB – závěrečná písemná práce

N = 141

L = 74

I(i) = N/L = 1,91

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 1. a 7x | 42. odpověď |
| 2. ale 2x | 43. opravdu |
| 3. anglicky | 44. otázka |
| 4. anglický 2x | 45. pád (gram. kategorie) |
| 5. angličtina | 46. pro 2x |
| 6. Anglie | 47. proč 2x |
| 7. být 8x, nebýt | 48. protože 4x |
| 8. celý | 49. příběh |
| 9. česky | 50. přijít |
| 10. český 4x | 51. R.U.R. |
| 11. čeština 6x | 52. rád 4x |
| 12. člověk (resp. lidé) 3x | 53. reputace 2x |
| 13. dílo | 54. rodina |
| 14. francouzština 2x | 55. rozdílný 2x |
| 15. gramatika 3x | 56. říkat |
| 16. hodně | 57. stejný 2x |
| 17. chtít | 58. studovat 7x |
| 18. já 3x | 59. škola |
| 19. jazyk 3x | 60. španělština 2x |
| 20. jenom | 61. špatný |
| 21. Karel Čapek | 62. ta |
| 22. když 2x | 63. taky 2x |
| 23. koncovka (gram.) | 64. těžký |
| 24. krásný | 65. tři |
| 25. který | 66. učit se |
| 26. kultura | 67. umět |
| 27. Kytice | 68. univerzita |
| 28. líbit se | 69. v(e) 3x |
| 29. literatura | 70. věc |
| 30. mít (= vlastnit) 4x, nemít | 71. z 2x |
| 31. moc (adv.) 5x | 72. začít 2x |
| 32. moct | 73. zapomínat |
| 33. můj | 74. že 3x |
| 34. myslet | |
| 35. na | |
| 36. neexistovat | |
| 37. nevědět | |
| 38. než | |
| 39. normálně | |
| 40. nový | |
| 41. oblíbený | |

Respondent CC – vstupní písemná práce

N = 252

L = 127

I(i) = N/L = 1,98

- | | | |
|----------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. 2009 | 42. jako 7 | 80. proč |
| 2. 2012 | 43. Jaroslav Hašek 2x | 81. protože 5x |
| 3. a 11x | 44. jazyk 3x | 82. překladatel |
| 4. a proto | 45. jiný 2x | 83. přeložený |
| 5. aby | 46. Karel Čapek | 84. přeložit |
| 6. ačkoli | 47. Karel Hynek | 85. přestat 2x |
| 7. ale 3x | Mácha | 86. přítelkyně |
| 8. Amerika | 48. Karlova | 87. rád |
| 9. anglický jazyk | univerzita | 88. Richard Weiner |
| 10. Angličan 2x | 49. kdyby | 89. rok 2x |
| 11. angličtina 4x | 50. když 2x | 90. rozumět |
| 12. Anglie 3x | 51. kniha | 91. R.U.R. |
| 13. Austrálie | 52. komplikovaný | 92. s(e) 4x |
| 14. avšak | 53. který | 93. slovensky 2x |
| 15. Bohumil Hrabal | 54. literatura 3x | 94. slovenský jazyk |
| 16. brutální | 55. Londýn | 95. slovenština 4x |
| 17. budoucnost | 56. mít (= vlastnit) | 96. současný |
| 18. bydlet | 57. mluvit 3x, | 97. spisovatel 2x |
| 19. být 8 x | nemluvit | 98. Srbsko |
| 20. bývalý | 58. moc (adv.) 2x | 99. stát |
| 21. Čech 3x | 59. moct 2x | 100. studovat 4x |
| 22. Česká republika | 60. muset | 101. svůj |
| 2x | 61. myslet 2x | 102. tak |
| 23. česky | 62. na 2x | 103. teď |
| 24. český 4x | 63. například | 104. ten |
| 25. český jazyk 3x | 64. narodit se | 105. těžký |
| 26. čeština 8x | 65. nebo 4x | 106. to (= zájm.) |
| 27. čist 3x | 66. někdy | 107. třeba |
| 28. člověk, člověk | 67. nevěřit | 108. typický |
| (resp. lidé) 3x | 68. obvykle | 109. učit se 3x |
| 29. dál | 69. od 6x | 110. učitel 2x |
| 30. divný | 70. opravdu | 111. univerzita |
| 31. do 3 | 71. Osudy dobrého | 112. úplně |
| 32. doba | vojáka Švejka za | 113. už |
| 33. dobře | světové války | 114. v(e) 11x |
| 34. důvod | 72. peníze | 115. Velká Británie |
| 35. existovat | 73. podobný | 116. Viktor Dyk |
| 36. fakt (= adv.) 2x | 74. Polsko | 117. vrátit! (se) |
| 37. gramatika | 75. potom | 118. Vršovice |
| 38. hodně 2x | 76. potřebovat | 119. všechno |
| 39. hovořit | 77. pracovat 3x | 120. vydělávat |
| 40. chtít 3x | 78. Praha 2x | 121. východoevropský |
| 41. já 4 | 79. pro 2 | 122. z 8x |

123. začít
124. zajímavý

125. zatímco
126. zmatený

127. že 3x

Respondent CC – závěrečná písemná práce

N = 325

L = 163

I(i) = N/L = 1,99

- | | | |
|----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. 2016 | 42. dva tisíce osm | 75. který |
| 2. a 14x | 43. Evropa | 76. Liberec |
| 3. a proto | 44. fakt (= opravdu) | 77. literatura 2x |
| 4. ale 6x | 45. fakulta | 78. Londýn |
| 5. Angličan | 46. Franz Kafka, | 79. Máj (= kniha) |
| 6. angličtina | Kafka | 80. málo, málo (resp. mívá) |
| 7. Anglie | 47. gramatika | 81. Malostranské |
| 8. ani | 48. Hana 2x, Hana | povídky (= kniha) |
| 9. autobus | Zástěrová | 82. minuta |
| 10. avšak 2x | 49. hlavní | 83. mít (= vlastnit) |
| 11. Babička (= kniha) | 50. hlavní město | 84. mít (modál.) |
| 12. během 2x | 51. hodně (resp. víc, resp. nejvíce) | 85. mluvit 3x |
| 13. blízko | 52. Holešovice 2x | 86. moc (adv.) 4x |
| 14. bojovat | 53. holka 2x | 87. moct, nemoct |
| 15. Božena Němcová | 54. chodit 2x | 88. můj 5x |
| 16. březen | 55. chtít | 89. multikulturní |
| 17. budoucnost | 56. já 7x | 90. my |
| 18. bydlet 6x | 57. jako | 91. myslet 2x |
| 19. být 14x, nebýt | 58. Jan Neruda | 92. na 4x |
| 20. co | 59. Jaroslav Hašek, | 93. napsat |
| 21. čas | Hašek | 94. ne |
| 22. Čech | 60. jazyk | 95. nebo 2x |
| 23. Česká republika | 61. jeden | 96. nějaký |
| 4x | 62. jedno | 97. Němec |
| 24. český 6x | 63. jenom 2x | 98. než 2x |
| 25. český jazyk 2x | 64. ještě 2x | 99. nový |
| 26. čeština 2x | 65. jít | 100. o |
| 27. čist | 66. jmenovat se | 101. obchodník |
| 28. člověk (resp. lidé) | 67. Karel Čapek, | 102. oblíbený |
| 29. dějiny | Čapek | 103. od 7x |
| 30. den | 68. Karel Hynek | 104. opravdu 2x |
| 31. deset | Mácha | 105. Osudy dobrého |
| 32. dílo | 69. Karlova | vojáka Švejka za |
| 33. do | univerzita, | světové války |
| 34. doba 2x | Univerzita | 106. perfektní |
| 35. dobrý (resp. nejlepší) | Karlova | 107. pět |
| 36. dobře 3x | 70. každý | 108. po |
| 37. docela | 71. kdo | 109. poprvé |
| 38. domluvit! (se) | 72. když 2x | 110. potom |
| 39. doufat | 73. kniha 2x | 111. pracovat |
| 40. důvod | 74. krásný (resp. nejkrásnější) | 112. Praha (5x), Praha 1, Praha 7 |

- | | |
|------------------------------|--------------|
| 113. Pražák | 158. zájem |
| 114. pro 2x | 159. záležit |
| 115. proč | 160. zase |
| 116. Proměna | 161. zpátky |
| (= kniha) | 162. že 3x |
| 117. protože | 163. žid |
| 118. první | |
| 119. přechýst 2x | |
| 120. především | |
| 121. přeložit | |
| 122. přestěhovat | |
| 123. příští | |
| 124. původně | |
| 125. R.U.R. | |
| 126. rád | |
| 127. rande | |
| 128. rok 6x | |
| 129. rozumět | |
| 130. rozzlobený | |
| 131. s 7 | |
| 132. se (= reflex.
zájm.) | |
| 133. současný | |
| 134. spisovatel 2x | |
| 135. spolu | |
| 136. stát se | |
| 137. studovat 2x | |
| 138. ta | |
| 139. taky 2x | |
| 140. teď | |
| 141. těžký | |
| 142. to (= zájm.) 7x | |
| 143. trapný | |
| 144. trošku | |
| 145. trvat | |
| 146. učit se 2x | |
| 147. učitel | |
| 148. Uherský Brod | |
| 2x | |
| 149. univerzita | |
| 150. uvidět | |
| 151. už | |
| 152. úžasný | |
| 153. v 21x | |
| 154. východoevropská | |
| studia | |
| 155. vyrůst | |
| 156. z 4x | |
| 157. začít 4x | |

Respondent DD – vstupní písemná práce

N = 126

L = 78

I(i) = N/L = 1,62

- | | | |
|-----------------------|----------------------|---------------------|
| 1. 2011 | 25. Mickiewiczova | 51. situace |
| 2. a 4x | univerzita | 52. rozhodnout se |
| 3. aby | 26. mít (= vlastnit) | 53. rychle |
| 4. bakalářská práce | 3x, nemít 2x | 54. řešení |
| 5. blízký | 27. moc (adv.) 2x | 55. ředitel |
| 6. Bohemistický | 28. moct | 56. říjen |
| ústav | 29. můj 2x | 57. říkat |
| 7. být 13x | 30. mušet | 58. samohláska |
| 8. cizí jazyk | 31. na | 59. slovo |
| 9. co 2x | 32. nabízet | 60. také 2x |
| 10. čeština 6x | 33. nebo | 61. taky |
| 11. dlouhý | 34. někdy | 62. teď |
| 12. dobrý (resp. | 35. Nizozemsko | 63. těžko |
| lepší), dobrý | 36. od | 64. těžký |
| (resp. nejlepší) | 37. ona (3. os. sg.) | 65. to (= zájm.) 2x |
| 13. druhý | 38. otec | 66. třetí |
| 14. důležitý | 39. pamatovat | 67. tři |
| 15. já 4x | 40. pochopit | 68. učit se 2x |
| 16. jak | 41. polština 3x | 69. volba |
| 17. jazyk | 42. pomáhat | 70. vozidlo |
| 18. jistý | 43. pro 4x | 71. vůbec |
| 19. když | 44. proč | 72. výuka |
| 20. který | 45. profesor | 73. vždycky |
| 21. magisterská práce | 46. při | 74. zapamatování |
| 22. malý | 47. původ 2x | 75. zde 2x |
| 23. medievista 2x | 48. rád 3x | 76. znát |
| 24. mezi 2x | 49. rok | 77. zvláštní |
| | 50. rozdíl | 78. že 2x |

Respondent DD – závěrečná písemná práce

N = 67

L = 39

$I(i) = N/L = 1,72$

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. 2011 | 15. mít (= vlastnit), | 28. špatně |
| 2. a 3x | nemít 3x | 29. těžký |
| 3. blízký | 16. moc (adv.) | 30. to (= zájm.) 2x |
| 4. být 3x | 17. můj 2x | 31. učit se 2x |
| 5. cizí | 18. nebo 2x | 32. umět, neumět |
| 6. čeština 5x | 19. odlišný | 33. v 4x |
| 7. disertace | 20. polština 2x | 34. věc 2x |
| 8. dlouhý | 21. pro 2x | 35. volba |
| 9. dobře (resp. lépe) | 22. protože | 36. vůbec 2x |
| 10. doufat | 23. rád 3x | 37. začít |
| 11. já | 24. rok 2x | 38. zapamatovat |
| 12. jen | 25. samohláska | 39. že |
| 13. který | 26. skoro 2x | |
| 14. minulý | 27. stejný 2x | |

7.4 Příloha 4 – Vstupní a závěrečné práce respondentů

Vzhledem k relativně vysokému počtu a rozsahu vstupních a závěrečných písemných prací jsou níže přepsány texty těch respondentů, kterým se v rámci dané skupiny nejvýrazněji snížil, či zvýšil index opakování slov. Za každou skupinu tak byli vybráni dva respondenti. Příklady ilustrují individuální kontext užitých lexémů.

KONTROLNÍ SKUPINA I

Respondent B – vstupní písemná práce

Čeština a já

Začala jsem se učit česky v Tokiu před několika lety. Tehdy jsem si myslela, že je nejlepší způsob studovat o Česku česky. Potom jsem přiletěla do Prahy a učila jsem se česky celkem jeden a půl rok v Praze.

Mám problém s ústním vyjadřováním. Na začátku pobytu v Praze jsem si zjišťovala, že je nejhorší se na dotazy nezeptat. Jednou jsem to vyřešila, ale čas je pryč, znovu se bojím mluvení. Už jsem studovala většinu gramatiky, ale neumím.

Proč? Přemýšlela jsem o tom. Zjišťovala jsem, že nemám žádné názory. Když se mě učitele zeptají, nemohu odpovědět, protože nemám myšlenku, i když znám gramatiku. A tak jsem nemohla říct o ničem, a zase se bojím...

Myslím, že jazyk je jeden způsob, co chci říct. Kdybych měla myšlenku, mohla bych mluvit víc. (To znamená, že „Bez myšlenky, nejsou jazyky“.)

Omlouvám se, že moje psaní šlo o češtině...

Respondent B – závěrečná písemná práce

Čeština a já

Asi 2 roky jsem se učila česky v Praze. Během pobytu v Praze jsem byla mnohokrát zklamaná.

Na začátku jsem nemohla vůbec mluvit, proto jsem měla první zklamání. Potom jsem si zjistila, že nemám žádný talent na jazyk. To bylo druhé zklamání. Když jsem nemohla dobře vysvětlit a konečně jsem mlčela, ale ostatní studenti mluvili velice dobře a měli dobrou diskuzi, cítila jsem se, že já neexistuji. To bylo třetí zklamání.

Čím víc jsem byla zklamaná, tím víc jsem češtinu cvičila. Nyní umín lépe než dříve. Nemohla jsem si představit, že žiji v Praze – ptám se někoho na cestu, píšu email, bavím se s Čechy. Děkala jsem všechno česky. To je neuvěřitelné.

Mohu říct jen jednu věc, můžeme něco získat, dokud v jazyku pokračujeme. I když jsme zklamaní a chceme studovat jazyk přestat. Během pobytu v Praze jsem měla malou

sebedůvěru. Vráťím se do Japonska, ale chtěla bych v češtině pokračovat, abych získala něco dalšího.

Respondent F – vstupní písemná práce

Čeština a já

Začala jsem studovat češtinu před rokem jeden měsíc v Rusku, ale brzo už jsem to skončila, protože jsem neměla hodně času, musela připravovat na maturitní zkoušky a taky jsem nemyslela, že možné dobře vystudovat cizí jazyk, když neposlouhám ho v obyčejném životě.

Tak na konci školy jsem už věděla, že chci studovat na zahraničí, tak jsem musela přemyslet o tom, kde chci studovat a co. Tak jsem vybrala ČR protože český jazyk je podobný jako ruský, ale to je Evropa a taky stav života je jiný. Tak 5 měsíců zpátky jsem přijela do Prahy a začala jsem studovat češtinu už tady, ve kurzu.

Proč já vůbec studuju češtinu? Tak myslím, že moje odpověď bude taková – vždycky jsem měla zájem o jazyky a chtěla jsem v budoucnosti být učitelkou a učit děti nebo už dospělé lidi. Tak jsem nad tím rozmyslela a jsem rozuměla, že když vystuduju český jazyk, tak budu mít šance učit ho v Rusku rusam. Myslím, že to je dobrá věc, protože v mém městě, Krasnojarsku, český jazyk umí jenom jeden člověk a to znamená, že jestli že někdo by měl zájem o jazyk, tak prostě nemůže ho studovat.

Protože chci ho znát a pak budu učit lidi českému jazyku. Myslím, že ČR je dobrá země a má hezkou architekturu a kulturu, tak já prostě chci aby lidé o tom věděli Aby měli zájem o blížších zemi.

Ted' už studuju češtinu 6 měsíc a doufám, že dostanu na obor „čeština pro cizince“ abych mohla udělat to, o co myslím.

Respondent F – závěrečná písemná práce

Čeština a já

Když jsem začala studovat angličtinu, tak jsem neměla žádný účel, a studovala jen pro to, že to je populárně a skoro všichni lidé dneska musí umět anglicky.

Ale jinou situaci mám s češtinou. Začala jsem studovat češtinu ještě v Rusku, protože jsem byla jistá, že chci studovat na zahraničí, a proto jsem musela vybrat, kam jet a jaký jazyk studovat. A tak se stalo, že v té zimě jsem jela s maminkou na dovolenou do Prahy, a tak začala moje láska do České Republiky.

Vždycky jsem měla zájem o architekturu, a Praha má perfektní a krásnou architekturu a stejně dobré studium v architektuře. Tak jsem zistila, že Praha a český jazyk je perfektní varianta pro mně.

Začala jsem studium češtiny jako úplný začátečník, ale už ve druhém semestru jsem šla do skupiny, kde je úroveň B2. Jsem spokojená s tím, jak jsem vystudovala ten český jazyk.

Ted' se mám v plánu dostat na Karlovu univerzitu na obor „Čeština pro cizince“, protože si myslím, že tam mám hodně šance ještě lépe vystudovat češtinu, a pak jít na architekturu

do magisterského studia. Je to byl můj sen – studovat architekturu ve městě, které je známé svou architekturou, konkrétně se mi moc líbí gotika, což v Praze je hodně.

Také si myslím, že Česká Republika je krásné město pro bydlení. A proto doufám, že budu mít možnost zkusit to bydlení. A také osobně udělám všechno, co je potřeba, aby to udělat.

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA I

Respondent K – vstupní písemná práce

Čeština a já

Se mým dětstvím bylo tak, že Střední Evropa po Německu asi neexistovala – alespoň v běžném životě nikdo nemluvil o tom. Ale pádl Berlinská stěna, když jsem připravovala maturitu. Studovala jsem potom dějiny a zeměpis; asi bez moc přemýšlu, jak mnozí své generaci, měla jsem zájem o hned otevřenou část Evropy. Tady bylo/vypadalo trochu nebezpečné (nebo víc: byla také čas jihoslovenských válek) ale byli jsme zvědavé.

Znala jsem německy a psala jsem PhD-praci v Berlíně. Náhodou jsem vzala téma migracích německých menšin v 20. století, přesně vyhnání Němců z Čechách po roce 1945. To vedlo mě k cestám v České republice a cítila jsem, že nemohla jsem rozumět tematu dokonale, neznala-li jsem češtinu. Nemohla jsem ale se učit dobře češtinu před koncem disertací. Studovala jsem v r. 2008 – 2010 půl a rok v Paříži, vystěhovala jsem v r. 2010 do Strasbourgu a předkročovala jsem studium od letu 2013 se letním školou v Brně, potom v letním semestru 2014 v Praze.

Respondent K – závěrečná písemná práce

Čeština a já

V roce 1989 padal Berlinský zeď. Byl mu šestnáct let a to bylo můj první zážitek velké historické události, jako přelom do šťastnější budoucnosti (alespoň to jsme věřili). Z téhož důvodu jsem se učila při studiu jeden rok ručtinu, než jsem začínala magisterkou práci o zapadných německých dějinách. Byla jsem moc zvědavá na ty, předtím vůbec neznámý nový svět. Naše lektorka na univerzitě Paris X.- Nanterre byla starší pani. Když jeden večer nám podívala, jako přežila blockad Leningrada jako dvouletní dítě, získal kurz ručtiny takovou intenzitu, jak dlouhé držela.

Při dobí doktorského studia v Berlíně jsem změnila vyuuku ručtiny pro češtiny. Proti Rucku vypadalo Česko nebezpečné, bylo náš soused a chystalo se do vstupného v Evropskou Unii. Především jsem vybrala jako téma integraci bývalých Němců ze Československa do obou německých států po válce. České prameny a publikace (ty ostatní byly ale často překládané do němčiny) byly jako tajemství. Myslela jsem, že budu se učit češtinu asi rychle díky své (soukromé) znalosti ručtiny. Tak chyba!

Už několik let zkouším, abych ovládala češtinu – to se mi už nepodařilo, také kvůli dlouhým přerušením mezi dobími, kdy se můžu učit (2008 – 2009 na Inalco v Paříži, na letní škole v Brně v r. 2013 a loni v letním semestru na Karlově univerzitě). Nejvyšší potíže je, mimo systém slovanských jazyků (perfektivum a imperfektivum např.), spousta slov.

Sklononce¹²⁰ jsou také těžké, protože jsou tak blízké. Co mi líbí: vysvětlování; jak jazyk se učí v Brně a v Praze (moc systematickým způsobem); kultura a literatura, skutečně mezi národy západu a východu.

Respondent J – vstupní písemná práce

Čeština a já¹²¹

Jsem Ahmed¹²² z Egypta a dva roky studuju češtinu v Egyptě a čeština se mi moc líbí. občas vypadá těžka ale mám rad ten jazyk. Protože chci pracovat jako průvodce pro čechy v Egyptě. češi jsou moc hodní. studoval jsem češtinu hodně času abych mluvil dobře. abych dostal na stepinduum do Prahy. První rok pro mě na Fakultě. byl první moje znalost o češtině a české republice. teď mám moc rad prahu a češtinu. chci taky překladat od machy protože mám velký zájem o Literaturu a romantismus. můj životní syn je dobře mluvit a přeju si, že budu navštěvovat Prahu v příští rok a navším orloj a n/Náměstí¹²³ a sejdu se s svými kamarady, kteří jsem seznámil na Fakultě a na koleji

mám rad českou gramatiku a českou literaturu. českou hudbu. duřám, že budu dobrým průvodcem a překladatelem. abych dělал můj sen čestina byla pro mě na Fakultě nahoda. protože chtěl studoval polštinu jako první jazyk. nakonec jsem měl hodně štěstí, že studuju češtinu jako hlavní jazyk a jsem tady v Praze, která považuje ji jako druhá země.

Trval jsem dlouho, abych dostal na visum do české Republiky. Protože cestování do Prahy není lehké pro nás v Egyptě. Taký jsem trval hodně času, abych vyplnil papíry. díky české vylveslanství teď jsem v Praze a na FilozoFické Fakultě. proto jsem moc rad, že bydlím v Praze.

Respondent J – závěrečná písemná práce

Čeština a já

Studuju češtinu, protože mám velký zájem o jazyky. Jazyk mi umožňuje rozumět jinou kurturu, jiné tradice a zvyky. Studuju češtinu, vždyť mám rád slovanské jazyky, a proto vedle čestiny studuju polštinu. V prvním ročníku byla pro mě čestina jako nahoda, ale pozděj moc rád studuju češtinu. Čeština se mi moc líbí teď, protože u nás existuje malo lidí umět mluvit česky v Egyptě. Mám moc rád češtinu, vždyť mi umožňuje cestovat do Prahy, která je nejkrásnější město v České Republice. Myslím si, že čestiná je těžký jazyk, protože má těžkou gramatiku a těžkou vyslovnost. Ale hodně se snažím mluvit česky i používám dobře

¹²⁰ Nečitelné.

¹²¹ Grafém *j* psal respondent velice často bez tečky. Tato skutečnost je vyznačena podtržením grafému.

¹²² Křestní jméno respondenta bylo pozměněno.

¹²³ Nejasný zápis grafému – malé *n*, či velké *N*?

svého bytu v Praze, abych se zlepšil. Rozhodl jsem se, že budu pracovat jako průvodce pro česté turisty, a proto musím dělat z všech sil, abych mluvil dobře. Nejen studuje český jazyk, ale i českou kulturu a literaturu. Čestina patří mezi slovanské jazyky, to znamená, že má těžkou gramatiku. Výhoda čestiny je nejen výjimečný jazyk, ale i málo lidí umí ji mluvit. tak jestli hledáte výjimečnost, studujte češtinu.

KONTROLNÍ SKUPINA II

Respondent R – vstupní písemná práce

Čeština a Já

Začala jsem studovat češtinu v roce 2013 na Hankuk University¹²⁴ of Foreign Studies v Koreji. U nás čeština je můj hlavní obor. Na mé fakultě se učíme taky českou realit, na příklad českou historii, kulturu, přírodu a tak dále. Když se vrátím do Koreje, budu se učit českou literaturu a slovenština taky.

Protože mám moc zájem o cizí jazyky, rozhodnula jsem se studovat češtinu jako hlavní obor. A myslela jsem si, že pro rozvoj češtiny potřebuju pobýt v České Republice. A tak jsem přijela do Prahy. Přestože už se učím češtinu dva roky, nerozumím česky dobře, a taky nemluvím dobře. U nás jsem dostala dobrou známky na češtinu, ale tady dokonce nerozumím profesorům a kamarádům. A proto každý den si myslím, že jsem jako hlupák. Tak jsem rozhodnul studovat každý večer.

Včera večer jsem na koleji opakovala texty. A taky abych dobře poslouchala, našla jsem nějaké české TV programy po Internetu a dívala jsem se na český film. Samozřejmě jsem nerozuměla ničemu. Ale myslím, že někdy budu moct rozumět všemu. Když vystuduju, chtěla bych pracovat na kanceláři v české Republice. A tak musím studovat moc pilně.

Po pobýt v Praze, budu studovat víc, ale chci se taky seznámit se mnoha kamarády.

Respondent R – závěrečná písemná práce

Čeština a já

Učím se češtinu už 2 roky. Než jsem byla přijat univerzitou, vůbec jsem neměla zájem o češtinu ani českou republiku. Dříve jsem studovala jen, protože je můj obor. Ale při studiu mi čeština líbila a taky česká republika. Takže jsem rozhodla, že až budu mít šanci, musím jet do České republiky. U nás jsem se učila moc pilně, zvláště gramatiku. Dostala jsem dobré známky ze oboru, takže jsem si myslela, že v české republice mĳ taky studium nebude tak těžké. Ale... to ne... Tady v Praze spolužáci v mé skupině znají víc slov než já, a tak mluví moc dobřeji. Protože jsem se učila hlavně gramatiku na univerzitě, asi znám gramatiku víc. Ale to je jedno. Myslím, že v životě v ČR mluvení a rozumění jsou nejdůležitější. Vždycky chci taky říkat něco, ale nemůžu!!! Já taky mám myslenka a smysl, ale neznám tak moc slov. Teď je už konce semestru. Ještě se budu učit češtinu. A tak myslím, že raději studuju slova a cvičím mluvení a poslech.

Jsem moc ráda, že ačkoli ještě nemluvím dobře, během toho semestru jsem mohla víc mluvit a konverzovat s češtinou.:)

¹²⁴ Podtržení symbolizuje, že diakritické znaménko bylo převážně nad *i* zapisováno vodorovnou čárkou.

Respondent U – vstupní písemná práce

Čeština a ja

Jmenuju se Anna¹²⁵. Jsem z Ukrajiny. Jeden rok jsem studovala češtinu na Ukrajině. Byli to soukromí lekce z učitelkou, která asi 10 let žila v Praze. Začala jsem studovat češtinu, protože mám tady přítele a chtěla jsem žít v Praze z ním. Taky před tím chtěla jsem nastoupit na univerzitu ve městě Lvovu. Ale udělala jsem talentovou zkoušku na půl a proto jsem dostala špatnou známku. Ale to nebylo tak hrozně. Udělala jsem vizu, a proto rychle jsem přijela do Prahy. Tady asi půl roku. Taky jsem studovala češtinu na Karlove Univerzitě. Studuju češtinu hodně, protože chtěla bych nastoupit na univerzitu v Praze. Chtěla bych studovat návrhářství oděvu. To se mi moc líbí. Moje maminka pracuje jako návrhářka. Má svoje soukromé atelie. Asi jeden rok jsem pracovala spolu z mé maminkou. Naučila jsem se šít u šíla jsem hodně oděvu. Tak jsem skusila nastoupit na VŠUP, ale tam bylo hodně lidí a proto jsem udělala jenom 1 kolo. Ale myslím že, to bylo na štěstí. Teď už myslím že nastoupím na univerzitu v Liberci. Přípravuju hodně obrázků v portfolio. Každý den maluju asi 3 nebo 4 obrazy. To se mi líbí, protože strávím čas a ještě připravuju svoje portfolio. Doufám že vystuduju češtinu na B1 nebo B2 a taky začnu studovat na univerzitě ve městě Liberci.

Respondent U – závěrečná písemná práce

Čeština a ja

Přijela jsem do Prahy asi před půl rokem. Chtěla jsem nastoupit na univerzitu v Praze a proto jsem začala studovat češtinu ještě na Ukrajině. Myslím, že jsem studuju češtinu rok a půl. Moc se mi líbí čeština, protože je podobná jako ukrajinština a ruština. Taky ráda poznávám novou kulturu. Praha má hodně hezké architektury, která pro mě je zajímavá. Ráda maluju v parku když je teplo. Měla jsem několik talentových zkoušek, ale bohužel, ještě jsem nedostala dobré známky. Rada bych studovala na univerzitě v Liberci. Chci studovat na fakultě návrhářství. Měla jsem zkušenost na Ukrajině. Moje maminka pracuje jako návrhářka. Před půl rokem jsem se naučila šít. Myslím, že v červnu nastoupím na univerzitu v Liberci a zůstanu žít v České republice.

¹²⁵ Křestní jméno je změněno.

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA II

Respondent Y – vstupní písemná práce

Čeština a já

Začínala jsem studovat češtinu v dvacátého pátého října v roce dva tisíce dvanáct. To znamená že to je moje třetí rok kurzu češtiny. Moje učitelka se jmenovala Alena Veselá¹²⁶ a učila v Dijonu, kde jsem studovala politické vědi. Byla čechka. Studovala jsem osm hodin za týden proto jsem učila češtinu moc rychle. Vybrala jsem češtinu protože už jsem byla v Praze a viděla jsem že jsem chtěla žít v České Republice jednou. Na Sciences Po v Francii musíme studovat nový jazyk a musíme jet na třetí rok na Erasmus. Proto jsem vybrala češtinu. Už jsem viděla že budu v Praze na třetí rok tak chtěla jsem mluvit dobře česky. To je lepší pro mě když rozumím lidem a to nejsou prázdniny. Jsem tady v škole a chci mluvit s lidmi v Praze. Já taky bydlím u českých rodičů. Mluvili jenom česky a musím rozumět co říkají. Teď můžeme mít zajímavé konverzace a učím každý den hodně nové slovy.

Mám moc ráda češtinu protože myslím že toho jazyk je zajímavý. Má francouzské, anglické, německé, ruské vlivy a myslím že to je moc hezký. Mluvím ráda češtinu. To je také lepší jestli chci cestovat v České Republice, nebo v restauraci. Muži rozumět co jim. Muži také trochu rozumět českou kulturu. Učit nový jazyk v osmnáct bylo těžké protože můžeme jenom říct jaky je počasí, co koupíme nebo kolik je den na začátku. Ale potom můžeme být pyšní protože umíme něco jiného. Rozumíme nový svět.

Respondent Y – závěrečná písemná práce

Čeština a já

Chtěla jsem studovat češtinu, protože si myslím, že to je hezký jazyk. Byla jsem po prvé v České Republice pět let předtím, a od té doby, miluju Prahu. Když jsem začínala studovat na Sciences Po v Francii, začínala jsem taky studovat češtinu, aby jsem mohla přijet ještě jednou do Prahy. Moje rodina a moje kamarádi v Francii nerozuměli, proč jsem chtěla češtinu studovat. Ale pro mě to bylo jasné, že jsem chtěla bydlet v Praze. Každý týden jsem tak učila osm hodin češtinu. To bylo těžké, protože to je daleko od francouzštiny ale to bylo moc zajímavé. Nejhorší byly gramatika a slovosled. To je také divný, když mám dvacet let, a můžeme jenom říct, že chceme čokoladu a že počasí je dobré. Učit se českou jazyku bylo pro mě moc důležité, protože jsem chtěla bydlet v Praze jeden rok. Podle mě je to lepší a víc respektivně jestli umíme trochu ten jazyk. To je také lepší aby rozumět lidem kteří tady bydlí. Mají určitě jinou kulturu, a myslím si, že moje rok nemohl být tak zajímavý, jestli nemohla jsem takhle kulturu rozumět.

¹²⁶ Jméno osoby bylo pozměněno.

Tady v Praze bydlím u rodinu moje nejlepší kámaradka Miša. Na konec tento rok myslím, že rozumím asi každý konvercace, a jsou jako moje drouhá rodina. Učit se nový jazyk je pořad zajímavý a to je ta prvna slavická jazyk, že jsem učila.

Mam moc rada češtinu, protože můžu rozumět nový kultur, můžu číst český noviny, jít do divadla... chtěla jsem ještě pokračovat, příští rok v Paříži a dál, učit se češtinu aby můžu mluvit a psát bez chyb.

Respondent X – vstupní písemná práce

Čeština a já

Začala jsem studovat češtinu jen v září. Před čtyřmi lety jsem byla v Praze turistkou a líbila se mi Praha moc. Když jsem se dozvěděla, že můžu se učit česky na univerzitě, nepochybovala jsem se, který jazyk chci studovat. Chtěla jsem šetřit peníze a jít v létě sama do Čech, aby studovat češtinu. Avšak potom mi nabídli jít do Prahy a studovat na Univerzitě Karlově. To mi překvapilo, ale byla jsem strašně ráda. Teď se učím česky už osmý měsíc. V květnu se musím vrátit domů. Myslím, že tři měsíce v České Republice mi nestačí, ale to je dobrý začátek a byly oni užitečný.

Čeština není pro mě moc těžká, protože to je také slovanský jazyk. V gramatice je občas stejný, jako ruština. Ale někdy máme rozdíl mezi pády v ruštině a češtině, a s těm mám potíže. Takže mám potíže s „čarkou“. Je to pro mě těžké, když mám zapamatovat slovesa s čarkou. Však se vcelku líbí mi moc čeština. Cestuju taky hodně po České Republice, protože mám ráda cestování. Baví mě česká kultura a architektura, česká města a české hrady. Také ráda jím české jídlo. Chtěla bych pokračovat v studování češtiny a raději se vrátit do Čech mockrát.

Respondent X – závěrečná písemná práce

Čeština a já

Tento rok začala studovat češtinu na univerzitě v Moskvě. Měla jsem výběr a rozhodla jsem, že se budu učit česky, protože jsem byla už někdy v Praze a moc si mi líbila. Před třemi lety jsem byla v Čechách turistkou a nevěděla jsem, že se budu učit česky až na Karlově univerzitě ve hlavním městě. Byla jsem strašně ráda, když jsem dozvěděla, že mám tuhle možnost.

Přijela do Prahy patnáctého druhý a brzy se už vrátím domů. Byla jsem tady jenom tři měsíce, ale myslím, že to bylo moc užitečně pro mou češtinu. Baví mě taky cestovat, proto jsem byla ráda cestovat po České Republice, když jsem měla čas. Česko Švecarsko teď je moje nejoblíbenější místo.

Český jazyk se mi líbí moc. Není pro mě těžké, protože je taky podobný ruštině. Ale mám potíže s písemnou češtinou. Největší problém mám s čarkami a háčekmi. Ale doufám, že postupem doby, zvladnu tenty problémy.